

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade**

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AOS
PSICOLOGOS QUE TRABALHAM JUNTO ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL VOLTADAS ÀS
CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS**

CLARICE REGINA CATELAN FERREIRA

**MARINGÁ
2010**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AOS
PSICÓLOGOS QUE TRABALHAM JUNTO ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL VOLTADAS ÀS
CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS**

Dissertação apresentada por CLARICE REGINA
CATELAN FERREIRA, ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, Área de
Concentração: Constituição do Sujeito e
Historicidade, da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARILDA GONÇALVES
DIAS FACCI

**MARINGÁ
2010**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F383c Ferreira, Clarice Regina Catelan
As contribuições da psicologia histórico-cultural aos psicólogos que trabalham junto às Políticas Públicas de assistência social voltadas às crianças entre zero e seis anos / Clarice Regina Catelan Ferreira. -- Maringá, 2010. 162 f.

Orientador : Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, 2010.

1. Psicologia - Políticas Públicas de Assistência Social. 2. Psicologia Histórico-Cultural - Políticas Públicas de Assistência Social - Crianças de 0 a 6. 3. Intervenção psicológica - Crianças de 0 a 6. 4. Psicologia - Humanização. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração : Constituição do Sujeito e Historicidade. III. Título.

CDD 21.ed.150.1

CLARICE REGINA CATELAN FERREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AOS
PSICÓLOGOS QUE TRABALHAM JUNTO ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL VOLTADAS ÀS
CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Sueli Terezinha Ferreira Martins – UNESP – Botucatu/ SP

Prof^a. Dr^a. Marta Chaves – UEM

Maringá, ____ de _____ de 2010.

Dedico este trabalho à minha filha Amanda.

AGRADECIMENTOS

A meu esposo e à minha filha, que tanto contribuíram com o meu projeto e a realização do mestrado: compreenderam a minha ausência, deram-me força e torceram por mim a cada momento.

A meus irmãos Tânia e Antonio Luiz: a relação e os sentimentos que nos unem tornam as conquistas de cada um de nós uma conquista coletiva. Comemoramos juntos. Sofremos juntos. Foi com eles que aprendi a caminhar.

A meus pais, Maria e Luiz, pela dedicação e pelo esforço que fizeram para que eu pudesse estudar e trilhar o caminho de uma profissão.

À Fátima, Simone e Gisele, que sempre estiveram prontas a suprir a minha ausência em casa nesses anos de estudo.

Às amigas: Bel, Silvana Fontanetti, Danielle Danguí, Taise, Gessyca, Laine, Rose, Dulce. A presença delas em minha vida promove um *colorido especial*. Com elas, aprendo a cada dia. Com elas, posso contar *pro que der e vier*.

Aos colegas de trabalho, que compreenderam minhas ausências durante o período realização deste projeto. Especialmente ao Adilson, pelo apoio e incentivo constantes.

Ao Achilles, pelas contribuições na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural.

À Danielle Barreto, pela insistência em afirmar que a Psicologia não se faz sem um embasamento teórico sólido. Posso dizer que isso inspirou a minha definição de objeto de estudo ao mestrado.

Às professoras Marta Chaves e Sueli T. F. Martins, que aceitaram acompanhar este trabalho e colaborar com minha formação.

À professora Marilda, por ter tão bem desempenhado a função de orientadora: oferecendo suporte, promovendo reflexões, instigando a pesquisa, provocando a melhoria na redação. Humanamente, ofereceu também amparo às dificuldades que tive. Sem sua competência e dedicação, este trabalho não seria possível.

*Queremos saber, queremos viver
Confiantes no futuro
Pois isso se faz necessário prever
Qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois, se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer*

(Cássia Eler)

FERREIRA, Clarice Regina Catelan. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural aos psicólogos que trabalham junto às políticas públicas de assistência social voltadas às crianças entre zero e seis anos. xx f. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci. Maringá, PR., 2010.

RESUMO

É bastante recente a participação da Psicologia junto às Políticas Públicas de Assistência Social no Brasil. E numerosas são as contribuições que podem ser oferecidas por esta área de conhecimento, tanto participando e oferecendo argumentos teóricos para a formulação de tais políticas como mediante a intervenção do psicólogo. Constatamos, entretanto, que os documentos legais que regulamentam tais políticas não explicitam claramente o que o psicólogo é convidado a fazer e quais são os fundamentos teóricos de tal proposta, o que pode conduzi-lo a desenvolver as mais diversas atividades, inclusive de ordem clínica ou de avaliação de inteligência, correndo o risco de patologizar as situações, culpabilizando os indivíduos pelas dificuldades que enfrentam na vida cotidiana. Levando estes aspectos em consideração, o objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural oferece ao Psicólogo que trabalha junto às políticas públicas de assistência social que atendem a crianças entre zero e seis anos. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e, no seu desenrolar, discorreremos sobre o desenvolvimento das Políticas Públicas de Assistência Social no Brasil, dando destaque ao atendimento à infância. Em seguida, apresentamos como se dá o desenvolvimento infantil no período entre zero e seis anos, tomando por base autores da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, realizamos uma discussão acerca da atuação proposta ao psicólogo conforme os documentos legais e como alguns pressupostos da Escola de Vigotski podem subsidiar o profissional que atua junto a esta política. Após o estudo realizado, consideramos que é necessário empreender uma análise crítica das políticas públicas de assistência social da atualidade, questionando em que medida elas contribuem ou não para o processo de emancipação dos indivíduos. Defendemos a idéia de que trabalhar com políticas públicas de assistência social, sobretudo às voltadas à infância, exige dos profissionais um amplo conhecimento do desenvolvimento humano como categoria histórica: a infância não é a mesma em todas as épocas históricas, de igual modo uma família também não é, visto que mudanças fundamentais acontecem em função do modo como a produção e as relações sociais se organizam. Entendemos, também, que os mesmos precisam enfatizar a importância da atuação da família, como mediadora entre a criança e os elementos fundamentais do processo social, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças. Concluindo, esperamos que esta pesquisa contribua para uma proposta de atuação com vista à humanização e, desta forma, colabore para a transformação da consciência das pessoas atendidas pelos psicólogos vinculados às políticas públicas de assistência social.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas de Assistência Social; Psicologia Histórico-Cultural; Intervenção do Psicólogo; Humanização.

FERREIRA, Clarice Regina Catelan. **The contributions of Historical-Cultural Psychology to the psychologists that work with the public policies for social assistance aimed at children between zero to six years old.** (xx sheets). Master's in Psychology – State University of Maringá. Adviser: Prof^a Dr^a Marilda Gonçalves Dias Facci. Maringá, PR., 2010.

ABSTRACT

The participation of Psychology in Public Policy for Social Assistance is quite recent in Brazil. And numerous are the contributions that can be offered by this area of knowledge, both by participating and providing theoretical arguments for the formulation of such policies, and by intervention of the psychologist. We have noticed, however, that the legal documents governing such policies do not clearly explain what the psychologist is asked to do and what are the theoretical foundations of such a proposal, which could lead him to develop a wide range of activities, including those related to clinic or evaluation of intelligence, at the risk of pathologizing the situation, blaming individuals for the difficulties they face in everyday life. Taking this into account, the aim of this paper is to present the contributions that the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology offers the Psychologist who works with the public welfare policies that serve children between zero and six years of age. This study consists of a bibliographical research and, in its conduct, we consider the development of Public Policies for Social Assistance in Brazil, focusing especially on child care. Then, we present how children develop in the period between zero and six years old, based on the authors of the Historical-Cultural Psychology. Finally, we held a discussion on the proposal of action of the psychologist according to legal documents and on how some assumptions such as the School of Vygotsky can support the professional who works with this policy. After the study, we consider it necessary to undertake a critical analysis of public policies on welfare today, questioning the extent to which they contribute or not to the process of emancipation of individuals. We argue that working with social welfare policies, particularly those directed to children, requires from professionals a broad knowledge on human development as a historical category: infancy is not the same for every historical period, neither is a family, considering that fundamental changes occur as a function of how production and social relations are organized. We also understand that they need to emphasize the importance of the family acting as mediator between the child and the key elements of the social process for the development of the higher psychological functions of children. In conclusion, we hope that this research contributes to a proposal of action towards the humanization and thus collaborates to transform the consciousness of the people attended by psychologists linked to public policies of social assistance.

KEY WORDS: Public Policies of Social Assistance; Cultural-Historical Psychology; Psychologist Intervention; Humanization.

LISTA DE SIGLAS

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CEI – Centro de Educação Infantil

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIF – Programa de Atenção Integral à Família

PBF – Programa Bolsa Família

PSB – Proteção Social Básica

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PSE – Proteção Social Especial

SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

NOB/RH – SUAS – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de
Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL	17
1.1 A construção das políticas de assistência social voltadas à infância no Brasil.....	17
1.2 A ‘casa da roda’, as creches e a educação infantil: o percurso do atendimento à criança no Brasil e a política pública de assistência social	18
1.3 A Política Nacional de Assistência Social	26
1.4 A família como referência à intervenção	33
1.5 A criança com até seis anos e as políticas públicas de assistência social	39
1.6 A Psicologia e as políticas públicas de assistência social	42
2. A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DESTAQUE AO PERÍODO DE ZERO A SEIS ANOS	44
2.1 O desenvolvimento histórico do psiquismo: questão metodológica	46
2.2 A periodização do desenvolvimento infantil	55
2.2.1. A criança e a sociabilidade	61
2.2.1.1 A comunicação emocional: primeira forma de contato social	62
2.2.1.2 A brincadeira de papéis	74
2.2.1.3A criança em idade escolar: mediação das relações com os adultos	79
2.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores	83
2.3.1 Pensamento e linguagem	85
2.3.2 Memória	95
2.3.3 Atenção	100
2.3.4 Imaginação	102
2.4 Traçando algumas considerações	104
3 A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL VOLTADAS ÀS CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS	109

3.1 A atuação do Psicólogo nas políticas públicas de assistência social	109
3.2 O atendimento à infância e as práticas propostas aos psicólogos que atuam junto ao SUAS – em destaque o trabalho com as famílias	120
3.3 Contribuições da psicologia histórico-cultural para o trabalho do psicólogo junto às PNAS voltadas a atender crianças entre zero e seis anos	124
3.3.1 Visão de homem e concepções de práticas políticas	124
3.3.2 A concepção de desenvolvimento humano e o trabalho com famílias ...	129
3.3.3 A brincadeira de papéis sociais na criança pequena	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO

Ao longo de dez anos de trabalho na Prefeitura Municipal de Cidade Gaúcha, atuando junto às políticas públicas de assistência social, temos nos deparado com inúmeras indagações teóricas e metodológicas, além de críticas quanto ao modo como tais políticas se estruturam.

Quanto às indagações de ordem teórica e metodológica, referem-se às tantas dúvidas vivenciadas no processo de planejamento, articulação e execução de ações da Psicologia orientadas por tais políticas: O que é solicitado ao Psicólogo que trabalha com tais políticas? Que ferramentas metodológicas este profissional tem a seu dispor? Quais embasamentos teóricos podem subsidiar seu trabalho?

Ao observarmos documentos que norteiam a implantação e desenvolvimento das políticas públicas de assistência social, deparamo-nos com a ausência de especificação sobre as referências teóricas que embasam a visão de homem e de trabalho que é proposta. Os documentos oficiais referenciam apenas as estratégias a serem adotadas pelos profissionais, não explicitam os embasamentos que subsidiam tais propostas. Tal omissão dá a cada profissional ampla autonomia teórico-metodológica para desenvolver seu trabalho, o que pode, por vezes, comprometer o desenvolvimento de uma atuação em que a Psicologia seja entendida como ciência e profissão.

Os documentos que regulam as políticas públicas de assistência social especificam a família como público alvo das ações, compreendendo que o trabalho com as famílias deve pretender o fortalecimento de vínculos entre seus membros e com a comunidade. Almeja-se, desse modo, promover sua autonomia: se a família estiver bem, o indivíduo estará melhor.

Estas políticas referenciam ainda que o acesso aos direitos concedidos em lei representa o ponto principal para o trabalho social. Cada pessoa atendida é concebida como “cidadão de direito”, e o acesso aos direitos socioassistenciais é apresentado como sinônimo de justiça e de *transformação social*. Citamos o trecho abaixo como exemplo do modo como os documentos legais que regulamentam as políticas de assistência social no Brasil descrevem os objetivos das ações desenvolvidas pelos profissionais que trabalham nessa política:

Tendo como metas (1) ampliar a capacidade e os meios para que indivíduos e famílias revertam sua situação de vulnerabilidade, (2) prevenir a presença e o agravamento de vulnerabilidades e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e sociais, da completude em rede

e da articulação com as demais políticas governamentais, (3) reconhecer e afirmar os direitos sociais no campo da Assistência Social. (Brasil, 2008, p. 331)

É bastante recente a participação da Psicologia junto a estas políticas. E numerosas são as contribuições que podem ser oferecidas por esta área de conhecimento, tanto participando e oferecendo argumentos teóricos para a formulação das políticas como por meio de intervenções que as efetivem. Entretanto entendemos que a atuação nesses contextos pode representar um grande risco tanto às pessoas atendidas quanto à própria Psicologia, uma vez que, como afirmamos, os documentos não explicitam claramente o que o Psicólogo é convidado a fazer e o que justifica teoricamente tal proposta. Desse modo, o Psicólogo pode desenvolver as mais diversas atividades, inclusive de ordem clínica ou de avaliação de inteligência. Pode-se patologizar as situações e acabar culpando os próprios sujeitos pela situação em que vivem: o pai que age com violência, a mãe que está com depressão ou o trauma vivenciado e que ‘marcou’ para sempre o indivíduo.

Trabalhar com políticas de assistência social, em especial as voltadas à infância, pode representar uma grande possibilidade de superações e conquistas, assim como pode representar a psicologização de fatores que são de ordem social, mais especificamente decorrentes da sociedade capitalista dividida em classes sociais antagônicas. Colocar no indivíduo ou na família a responsabilidade por mudanças e culpá-los quando as mesmas não acontecem pode ter uma consequência estigmatizadora, resultante tanto de uma prática profissional que se orienta por noções biologizantes e estáticas – em contraposição à compreensão da história, pautada na dialética – como resultante de uma visão unilateral que subsidia discursos em que as pessoas são entendidas como únicas responsáveis por suas escolhas, desconsiderando-se os diversos fatores envolvidos na organização da sociedade como um todo e de cada família que dela faz parte. A sociedade capitalista pauta-se em discursos que privilegiam o imediato, o superficial e pregam a aparência dos fenômenos como expressão da realidade.

A infância não é a mesma em todas as épocas históricas. De igual modo uma família também não é. Mudanças fundamentais acontecem em função do modo como a produção e as relações sociais se organizam. Assim, trabalhar com políticas públicas de assistência social que privilegiem a infância exige do profissional um amplo conhecimento da história humana como categoria histórica.

Frente a estas inquietações e indagações, recorreremos a uma pesquisa que nos possibilitasse um aprofundamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural de modo a organizar argumentos que subsidiem a intervenção da Psicologia junto às políticas públicas de assistência

social que atendam crianças entre zero e seis anos. Recorremos também a uma compreensão do desenvolvimento das políticas públicas de assistência social no Brasil, para compreender como foi que chegamos ao modelo que temos na atualidade.

Ante as diferentes possibilidades de atuação do Psicólogo, a finalidade principal do presente trabalho é apresentar as contribuições que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer a este profissional que trabalha junto às políticas públicas de assistência social que atendem a crianças entre zero e seis anos. Acreditamos que, ao compreender o desenvolvimento humano como um movimento dialético e em consonância com a história e a cultura, tal referencial nos permite um rompimento com ideários biologizantes e estigmatizadores da personalidade humana.

De acordo com os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, a consciência humana é produzida continuamente em um movimento dialético por meio das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu entorno social. Desse modo, supera-se a noção de que a personalidade se forma nos anos iniciais de existência e permanece invariável ao longo de toda a vida. Supera-se também a noção de que o desenvolvimento acontece por fases regidas pelo amadurecimento de estruturas internas dadas biologicamente.

Sob esta perspectiva, o trabalho foi organizado em três seções.

Na primeira seção – *As políticas públicas de assistência social no Brasil* –, dedicamo-nos, especificamente, à compreensão sobre o desenvolvimento das políticas públicas de assistência social no Brasil e à caracterização de como tal política apresenta suas argumentações na atualidade. Pretende-se situar o tema deste trabalho em um panorama histórico mais amplo, oferecendo elementos que sustentem uma reflexão crítica e também oferecer ao leitor informações que lhe permitam compreender o contexto de desenvolvimento das políticas aqui tratadas.

Na segunda seção – *A constituição do psiquismo humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural: destaque ao período de zero a seis anos* –, recorremos a alguns autores clássicos – sobretudo a Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexis N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977) – e a autores que tratam sobre o tema na atualidade, para apresentar tanto os principais pressupostos desta teoria acerca da constituição humana como referências sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Esta seção, dividida em três partes, aborda, inicialmente, sob a perspectiva metodológica, o desenvolvimento histórico do psiquismo; em seguida, trata da periodização do desenvolvimento infantil e, por fim, tece algumas considerações sobre o tema tratado nesta parte da dissertação.

Na terceira seção – *A compreensão da infância pela Psicologia Histórico-Cultural e a atuação da Psicologia nas políticas públicas de assistência social voltada à infância entre zero e seis anos* –, provocamos uma discussão acerca da atuação proposta ao Psicólogo conforme os documentos legais e o modo como a Psicologia Histórico-Cultural pode subsidiar o profissional que atua junto a estas políticas. Para tanto, destacamos como está sendo proposta, nos documentos legais, a atuação do Psicólogo junto ao Sistema Único de Assistência Social – SUAS; retomamos a compreensão de como de dá o desenvolvimento infantil no período entre zero e seis anos; discutimos acerca de uma compreensão historicizadora e pautada no materialismo histórico-dialético a ser adotado pelo profissional que trabalha subsidiado por esta visão de homem; e apresentamos uma crítica às políticas públicas de assistência social da atualidade.

Pretendemos, a partir do estudo desenvolvido nesta dissertação, contribuir para a reflexão acerca das políticas voltadas ao atendimento das demandas apresentadas pelas crianças desta idade. Espera-se que o trabalho contribua com uma proposta de humanização e transformação da consciência dos psicólogos e das pessoas atendidas pelas políticas brasileiras de assistência social.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL

O objetivo do presente trabalho é apresentar as contribuições que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer ao Psicólogo que trabalha junto às políticas públicas de assistência social que atendem a crianças entre zero e seis anos. Entendemos ser fundamental a compreensão desta política, buscando esclarecimento acerca das seguintes questões: Como se consolidou? Para atender a quais demandas? Quais os conhecimentos que a embasam? O que se espera de um Psicólogo que trabalhe em sua efetivação?

Diante da necessidade de sua contextualização, neste capítulo, trataremos de apresentar a história da construção das políticas públicas de assistência social, voltadas ao atendimento da criança entre zero e seis anos no Brasil, desde o processo de implantação até o momento atual. Apresentaremos, inclusive, o modo como o profissional de Psicologia passou a compor a equipe de profissionais que trabalham nessa esfera e o que lhe é atribuído como função específica.

1.1 A construção das políticas de assistência social voltadas à infância no Brasil

No Período Colonial Brasileiro, as relações de produção se instalavam sobre a relação entre o senhor e o escravo. A noção de igualdade somente foi reivindicada como pressuposto da Revolução Francesa, representada pelo lema “igualdade, liberdade e fraternidade”, e consolidada com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão no século XVIII.

No Brasil Colônia ainda não existia a noção de indivíduo diferenciado da população. As pessoas não eram tidas como pessoas individuais, eram contadas como almas, e as diversas raças concebidas como “gentes”. Arantes (2009) afirma que não vigorava o pressuposto de indivíduo, e a catequização dos povos indígenas mantinha uma proposta ideológica de conversão: a proposta de salvá-los ao convertê-los em cristãos.

Nesse período, o Brasil tinha sua economia orientada pelo modo de produção colonial, que se apoiava no trabalho escravo e todas as atividades econômicas que estivessem na contramão dos interesses portugueses não podiam ser consolidadas. Por isso, a catequização dos índios e escravos africanos representava mais que uma forma de educação, um modo de garantir a dominação pelo rei, igreja e senhores. Arantes (2009) apresenta que:

Os poderes que aqui se instalaram – rei, igreja e senhores – poderes soberanos de vida e morte, em seus domínios específicos, se abateram implacavelmente sobre aqueles [*índios e africanos*], criando-se regimes diferenciados para livres e cativos, dos quais ainda hoje não conseguimos nos livrar inteiramente. (p. 8, grifo nosso)

Nesse momento histórico podemos entender a missão dos jesuítas como um movimento que trazia em si uma contradição: prática piedosa, de proteção aos desvalidos, concessão de esmolas e, ao mesmo tempo, a facilitação da contínua escravização dos indígenas e africanos com toda a subordinação, violência e desvalorização do ser humano.

A partir de 1871, com a aprovação da ‘Lei do Ventre Livre’, e de 1888, com a Abolição da Escravatura, aconteceu uma significativa mudança no modo de produção e, como consequência disso, as relações sociais foram se reorganizando. Os escravos passaram a ter o direito à liberdade, porém não receberam as condições materiais que tornariam possível tal exercício. Esse período marca, no Brasil, o início do aparecimento de crianças nas ruas: a criança pobre, sem ter o que fazer, com quem ficar ou para onde ir; crianças que passavam a maior parte do seu tempo nas ruas brincando, trabalhando ou pedindo esmolas (Arantes, 2009).

Foi nesse período que se estabeleceu o *status* “filho de família”, atribuído às crianças de famílias economicamente mais abastadas, e “menor abandonado”, atribuído às crianças pobres que passavam os dias ou viviam pelas ruas e que, embora não pudessem ser acusadas de criminosas – uma vez que não tinham ainda cometido infração alguma –, eram consideradas potencialmente perigosas e marginalizadas socialmente (Arantes, 2009).

Diante desse contexto, tinham-se as condições necessárias para que o Estado passasse a desempenhar um papel protetivo de assistência a essas crianças expostas à pobreza e ao abandono e, concomitantemente, pudesse “corrigi-las e regenerá-las”. As crianças pobres passaram a ser instituídas não em estabelecimentos carcerários conforme os que existiam na época, mas em um novo tipo de instituição, justificada sob o propósito de proteção.

1.2 A ‘Casa da Roda’, as creches e a educação infantil: o percurso do atendimento à criança no Brasil e a política pública de assistência social

O primeiro modelo de estabelecimento destinado ao atendimento da criança antes dos três anos de idade, no Brasil, foi a “Casa da Roda”, “Roda dos Expostos” ou “Casa dos

Enjeitados”. A primeira destas instituições foi implantada no Rio de Janeiro em 1738, e oferecia serviço de ordem filantrópica, caritativa e assistencial. O nome “Casa da Roda” deve-se a uma repartição de madeira cilíndrica que possibilitava que crianças fossem depositadas pelo lado de fora da instituição e, girando-se o cilindro, podiam ser recolhidas pelo lado de dentro sem que aqueles que a depositavam pudessem ser vistos (Merisse, 1997).

Esses estabelecimentos assemelhavam-se aos asilos, visto terem como propósito a redução dos elevados índices de mortalidade infantil¹ e o acolhimento de crianças abandonadas, sobretudo frutos de relações ilegítimas entre escravas e senhores e também filhos de moças abastadas da sociedade e que não poderiam assumir publicamente terem filhos de relações ilegítimas.

Após a Lei do Ventre Livre e a Abolição da Escravatura, tais instituições passaram também a receber crianças de famílias que não tinham condições econômicas para sustentá-las. Segundo Merisse (1997, p. 28), “várias dessas instituições serão criadas pelo país afora e essa será praticamente a única instituição de referência para o atendimento à infância, em nosso país, até a segunda metade do século XIX”.

As mudanças no modo de produção e a conseqüente organização do trabalho provocaram mudanças significativas no modo de vida das pessoas. Com a Abolição da Escravatura, temos um quadro que alterou o modo como famílias relacionavam-se com suas crianças. Antes, os escravos trabalhavam e as crianças ficavam nas senzalas ou no quintal das casas de seus senhores. Cresciam trabalhando junto de seus pais, participando de algumas tarefas domésticas e havia as escravas que cuidavam de sua alimentação. Após a Abolição as famílias não tinham mais com quem deixar suas crianças. As residências não eram mais coletivas como no caso das senzalas. Então, cada família ficou incumbida de alimentar, vestir e cuidar de suas próprias crianças. E conforme já mencionamos anteriormente, foram esses acontecimentos que promoveram o aparecimento das crianças na rua brincando, trabalhando ou pedindo esmolas.

O desenvolvimento da atividade industrial trouxe como consequência o aumento da demanda por mão de obra feminina. Nesse momento, a força de trabalho das mulheres era requerida tanto para o sustento de suas famílias, como também para garantir a possibilidade de produção correspondente aos patamares necessários na época, ou seja, a revolução das indústrias exigia um aumento na produção, que seria conseguido com o aumento da contratação de mão de obra.

¹ Merisse (1997) informa que, apesar de estabelecido o objetivo de diminuição da mortalidade infantil, constatou-se que, nesses estabelecimentos, a taxa de mortalidade era de aproximadamente 50%.

À medida que as mulheres passaram a trabalhar nas fábricas, evidenciou-se a demanda de outro tipo de instituição: uma instituição para o cuidado das crianças pequenas enquanto a mãe cumpria sua jornada de trabalho fora de casa (Kishimoto, 1988). De acordo com esta autora, foi em Paris que surgiu a primeira creche, em 1844. As crianças pequenas eram abandonadas em asilos ou aos cuidados de amas remuneradas, ou ainda deixadas aos cuidados de crianças mais velhas enquanto as mães operárias trabalhavam. Tal contexto favorecia a fragilidade do desenvolvimento infantil, a alta taxa de mortalidade e até mesmo o infanticídio, apontando à necessidade de que essas instituições fossem estabelecidas.

Esta mesma autora afirma que as primeiras creches foram instaladas no Brasil no início da República (por volta de 1889) e confundiam-se de fato com os asilos infantis, e atendiam, principalmente, crianças órfãs e filhos de indigentes em regime de internato. E o atendimento era realizado, acrescenta essa autora, em péssimas condições, funcionando como verdadeiros *depósitos de crianças*.

Merisse (1997) confirma que, tanto na França como no Brasil, a creche foi implantada tendo como modelo os asilos, com a preocupação direcionada à sobrevivência. A diferença entre creches e asilos era o fato de que, nas primeiras, as crianças permaneciam apenas durante a jornada de trabalho de seus pais, enquanto que as instituições asilares funcionavam como moradia onde se permanecia longo período da vida.

Oliveira et al. (2002) assim descrevem a implantação da creche no Brasil:

A questão do atendimento aos filhos dos operários só começou a ter um novo tratamento no início deste século [XX]. Nessa época muitos imigrantes europeus chegados ao Brasil desde o final do século anterior foram sendo absorvidos como mão-de-obra nas fábricas. Na década de vinte, eles começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados do país em movimentos de protesto contra as condições a que se achavam submetidos nas fábricas e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos. (p. 18)

As primeiras creches representam uma conquista dos movimentos operários, mas também trazem em seu bojo um mecanismo de controle sobre os trabalhadores:

Os donos das indústrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos

operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (Oliveira et al, 2002, p. 18)

Podemos considerar que a implantação das creches está relacionada a determinadas condições históricas, visto que, mediante determinadas condições de desenvolvimento da sociedade, a mão de obra feminina foi requisitada no mercado de trabalho e o sustento da família passou a depender do trabalho de ambos: marido e esposa. Essa implantação se deu mediante determinadas condições de desenvolvimento da sociedade, condições essas que requeriam a força de trabalho feminina. Martins e Cavalcante (2005, p. 3) postulam que:

O atendimento institucional à criança de zero a seis anos esteve, por toda sua história, substancialmente atrelado a transformações sociais que incluíram a expansão da industrialização e do setor de serviços, a intensificação da industrialização e conseqüentemente a reorganização das estruturas familiares, a incorporação do trabalho de um grande número de mulheres pelo mercado, etc.

Os acontecimentos históricos apresentados até agora marcam não apenas o surgimento das creches, mas se configuram como o nascimento das políticas de assistência social sob a responsabilidade do Estado.

Tanta mudança na ordem social fez emergir na sociedade contradições socioeconômicas fortemente visíveis. A classe trabalhadora estampava fragilidade e pobreza das condições de sobrevivência, de tal modo que o Estado precisou intervir para manter o sustento das relações sociais e do modo de produção capitalista. A mão de obra assalariada era necessária ao desenvolvimento econômico mundial. E para que a ordem social se mantivesse como era requerida, a intervenção do Estado na assistência social passou a ser apontada como necessidade eminente. A implantação de creches, aparecia como uma das estratégias nesse sentido, para atender as crianças, filhos da classe trabalhadora. Nesse momento, presenciamos não apenas o início das creches e das políticas voltadas à infância, mas o surgimento da política pública de assistência social no Brasil.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho assalariado trouxe em seu bojo a necessidade de que fossem implantadas instituições que se ocupassem do cuidado para com as crianças pequenas – as creches. E para atender a tal demanda, o atendimento institucional às crianças menores de seis anos aconteceu apoiada em modelos de instituições religiosas e filantrópicas conhecidas como *salas de asilo* ou *salas de custódia*, surgidas na Europa em fins do século XVIII (Kishimoto, 1988). Estas instituições funcionavam em regime de internato e tinham como objetivo oferecer amparo à infância pobre, em especial a crianças órfãs e abandonadas. E pretendiam também reduzir as altas taxas de mortalidade nos primeiros anos de vida. A preocupação destas instituições era “a guarda pura e simples dessas crianças” (Merisse, 1997, p. 27). Desse modo, o atendimento acontecia em instalações bastante inadequadas e sem preocupações de cunho educativo.

A necessidade que se apresentava na época era a de que as crianças pequenas tivessem quem as olhasse, alimentasse e limitasse as situações de risco de acidentes.

De acordo com Oliveira et al. (2002), as primeiras salas de asilo que foram implantadas atendiam até cem crianças sob o comando de um único adulto. E para que se pudesse organizar o atendimento de tais crianças, utilizavam-se inclusive apitos, que antecederiam ordens, para que se pudesse orientar a atenção delas para os comandos dados pelos adultos.

De uma forma geral, podemos, com base nos autores até aqui citados, concluir que a maior preocupação presente no atendimento às crianças entre zero e seis anos neste período era o oferecimento de um espaço onde as famílias pudessem deixar suas crianças enquanto trabalhavam. A preocupação direta com o processo de educação ou com a infância propriamente dita não aparece nesse contexto.

O atendimento educacional a crianças pequenas só apareceu no Brasil em 1875 quando foi inaugurado o primeiro Jardim-de-Infância na cidade de São Paulo, destinado a atender crianças entre cinco e sete anos, provenientes de famílias economicamente mais abastadas (Kishimoto, 1988). As atividades desenvolvidas nesses estabelecimentos incluíam pintura, desenho, história, religião e exercícios de linguagem e cálculo.

Podemos, ante tais situações, visualizar a dicotomia existente entre as instituições voltadas ao atendimento dos filhos de trabalhadores e as das crianças da elite. Assim, as creches e os jardins de infância apresentavam claramente demarcados seus objetivos para com as crianças e a sociedade. As primeiras estavam voltadas ao cuidado das crianças pequenas para que as famílias pudessem trabalhar. Os segundos se configuravam como uma instituição educacional. Segundo Merisse (1997, p. 36), já desde essa época:

(...) vai se desenvolvendo um quadro referente ao atendimento à criança pequena, no qual tem-se a instalação da educação pré-escolar para os filhos das camadas médias e superiores da sociedade e, para os filhos de ex-escravos, operários e trabalhadores em geral, a implantação de um arremedo de creches como entidades no âmbito da assistência social e da saúde pública.

Também Martins e Cavalcante (2005, p. 4) apresentam uma análise sobre esses aspectos. Afirmam que:

Firmaram-se por estas vias institucionais dois segmentos distintos, quais sejam: o das creches, destinadas ao atendimento integral prioritariamente de crianças até três anos ou de idades mais avançadas em razão da carência econômica e os jardins-da-infância (ou pré-escolas) cujo atendimento em período parcial destinava-se às crianças de quatro a seis anos prioritariamente não pobres.

Desse modo, de acordo com essas autoras, a história da Educação Infantil pode ser entendida como a história da fragmentação econômico-social do atendimento institucional à pequena infância:

Fica evidente o quanto os menores provenientes das diferentes classes sociais vão sendo submetidos a contextos de desenvolvimento distintos e desiguais. O contexto destinado às crianças pobres [creches], orientado pelas idéias de carência, deficiência e assistência, o contexto destinado às demais [pré-escolas e jardins-de-infância], orientado pelas idéias de estimulação da criatividade, da autonomia, da socialização e preparação para o ensino fundamental. (Martins e Cavalcante, 2005, p. 4)

Merisse (1997) assevera que a creche, no início de sua implantação, foi considerada como local onde se difundiam hábitos de higiene. Uma vez que as crianças eram atendidas por cuidadores que, além de lhes ‘cuidarem’, ensinavam a elas sobre cuidados e higiene pessoal, hábitos alimentares e boas maneiras.

Oliveira et al. (2002) afirma que a creche também foi considerada como uma “dádiva dos afortunados”, por ser promotora do bem estar social e uma via de combate à pobreza.

Martins e Cavalcante (2005) afirmam que, na época em que os movimentos sociais clamavam pela implantação de creches, o entendimento geral que pairava era a compreensão de

que o ambiente familiar era o melhor lugar para o cuidado da criança. A creche, desta forma, era então entendida como um “mal necessário” (Pasqualini, 2010, p. 79), uma vez que as mães pobres precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar suas crianças.

Percebemos que, nessa época, o propósito da creche e da pré-escola era bastante distinto: a pré-escola visava preparar as crianças para a escola primária e as creches serviam como espaço de cuidado para a permanência de crianças pobres enquanto sua família permanecia no trabalho. Não se compreendia a creche como um espaço de educação de fato, não sendo considerado como âmbito de responsabilidade do Ministério da Educação, mas das Políticas de Assistência Social.

Rosemberg (2002, p. 32-33), esclarece que:

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres. Essa trajetória relativamente comum se cinde ao final da década de 1960, quando a EI [Educação Infantil] passou a integrar, também, a agenda de políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos.

De acordo com esta autora, organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, tiveram grande participação no processo de discussão sobre as finalidades do atendimento infantil no Brasil e em outros países subdesenvolvidos.

Rosemberg (2002) afirma ainda que, dentre as orientações dadas pelo UNICEF e pela UNESCO no período 1970-1990, percebe-se que, no discurso utilizado nos documentos elaborados por estes organismos, já se apresentava a proposta de que o atendimento prestado pelas creches fosse entendido como Educação Infantil. A Educação Infantil era defendida como uma via de combate à pobreza, especialmente no que se referia à subnutrição, uma vez que a alimentação servida diariamente era garantida às crianças juntamente com a educação para a saúde. Nesses documentos, também foram apresentadas propostas de que, diante da (suposta) escassez de recursos para financiarem simultaneamente a expansão da educação

infantil e do ensino fundamental, o ensino fundamental devesse ser tomado como prioridade e a expansão da educação infantil se realizaria por meio de modelos de tipo “não formal e a baixo custo”.

Nas palavras de Rosemberg (2002):

Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na ‘comunidade’, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (p. 34)

As propostas do Banco Mundial a partir de 1990 defendiam os programas de Desenvolvimento Infantil como recurso à compensação de carências de crianças pobres e como modo de garantir maior probabilidade de desenvolvimento de eficiência no ensino fundamental (Rosemberg, 2002). Quanto a esse aspecto, Pasqualini (2006) destaca o caráter nitidamente ideológico das proposições de tais organismos, ao supor que a marginalização e a pobreza pudessem ser superadas por meio da “equalização das oportunidades educacionais”. E, segundo esta autora, é desse modo que o “(...) modelo de educação infantil *não-formal e a baixo custo* que *combate a pobreza, compensa carências e previne o fracasso escolar*” (p. 29, grifo nosso) foi assumido “(...) pelos órgãos responsáveis pela regulação das políticas públicas de atendimento à criança pequena no Brasil – em especial no período de 1970 a 1990 – adiando o processo de construção nacional de um modelo de Educação Infantil democrático e de qualidade” (p. 30).

Ainda sob esta perspectiva, podemos citar Martins e Cavalcante (2005) quando evidenciam que, “desde suas origens, a educação infantil aparece como empreendimento a baixo custo, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se tem a seu respeito” (p. 5). Pasqualini (2006) acrescenta que fica também evidente que “a história da Educação Infantil pode ser caracterizada como uma história da *subalternidade*, uma história de desqualificação pedagógica marcada pela redução de finalidades de suas instituições” (p. 30).

Chaves (2008), nesta linha de pensamento, destaca que a preocupação do governo com a Educação Infantil já estava em pauta nos anos 1960 e não se direcionavam ao conteúdo a ser contemplado em seus programas, antes disso, centrava-se na preocupação com valores que poderiam ser ensinados ou fortalecidos no universo escolar. Segundo essa autora “a Educação

no Jardim de Infância se confirma como apoio ideológico à formação de uma classe trabalhadora útil, ordenada e com espírito cívico” (p. 252).

Somente à partir da Constituição de 1988 a Educação Infantil é proclamada como direito de todas as crianças, dever do Estado e opção da família. A partir desta Constituição, a Educação Infantil começou a ser entendida como responsabilidade do Ministério da educação e os Centros de Educação Infantil (CEI) iniciaram a transição da política de assistência social à política da educação.

Conforme já apresentamos no início deste trabalho, as creches eram uma opção ao cuidado da criança pobre cujas famílias trabalhavam e precisavam de quem permanecesse com seus filhos pequenos. Representavam também a possibilidade de diminuição nos índices de mortalidade e uma intervenção educativa sobre as crianças que antes permaneciam nas ruas. Tratava-se de uma prática de assistência social. Quando a creche foi incorporada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), novos rumos foram sendo traçados, tanto no que se refere à prática desempenhada nesses centros como no atendimento à infância pelo Ministério da Assistência Social – MDS.

É importante registrar que a Constituição de 1988 representou um marco não apenas no que se refere à transição da Educação Infantil para a competência da educação, como possibilitou mudanças muito significativas na política de assistência social, conforme poderemos observar no próximo item.

1.3 A política nacional de assistência social

Höfling (2001) afirma que as políticas de assistência social têm suas origens no período relacionado às primeiras revoluções industriais no início do século XIX e se desenvolveram como uma tentativa do Estado em responder às demandas sociais que se materializavam como contradições do sistema capitalista. O autor explica que a expressão *políticas sociais* se refere a “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (Höfling, 2001, p. 31).

E assim, enquanto as *políticas públicas* correspondem às ações que devem ser executadas e mantidas pelo Estado, tomando por base um processo que envolve a participação

de outras esferas e pessoas envolvidas, as *políticas sociais* são responsáveis pelas ações que envolvem todas as políticas de assistência social, sejam elas estatais ou não.

Acerca desta questão, Ximenes, Paula e Barros (2009) explicam que o desenvolvimento das políticas públicas de assistência social “acena para uma rede complexa de ações que envolvem contradições e a coexistência de interesses conflitantes, ganhando nuances diferenciadas de acordo com o contexto socioeconômico e político de cada momento histórico” (p. 688).

O período correspondente ao final da década de 1970 e toda a década de 1980 se caracterizaram pelo desgaste do regime militar e pela organização de diversos movimentos sociais que clamavam por democracia. Costilla (2006, pp. 25-26), descreve que, nessa época, “a expectativa da sociedade civil de ganhos econômicos e sociais se mostra com clareza na demanda popular majoritária de inclusão de direitos sociais, culturais e políticas públicas”.

Até esse momento, as práticas assistenciais eram marcadas por ações assistencialistas e filantrópicas. As discussões apontavam para a necessidade de mudança que possibilitasse uma ruptura com tais práticas e o advento de práticas políticas promotoras de mudança. Por intermédio do envolvimento de vários grupos e movimentos sociais, teve início um processo de discussão e de proposição de uma lei que regulamentasse a assistência a pessoas que viviam em situação de “vulnerabilidade social”.

Todo esse movimento culminou na promulgação da vigente Constituição Federal em 1988 e, com ela, obteve-se a afirmação da assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, compondo o tripé da seguridade social, ao lado da saúde e da previdência social.

Somente em 1993, após cinco anos de vigência da Constituição de 1988, foi sancionada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Tal lei define a assistência social como “direito do cidadão e dever do estado, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas dos cidadãos” (Brasil, 1993, p. 3).

Mesmo tantas mudanças e consolidações não garantiram que as inserções e alterações na legislação se efetivassem de modo pleno na prática social. Muitas vezes, ainda nos dias atuais, a Assistência Social se insere em ações de assistencialismo e em modalidades emergenciais de atendimento à população.

Na década de 1990, emergiu o chamado Terceiro Setor. As políticas públicas de assistência social começaram a firmar parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) e também com instituições filantrópicas. Estas passaram a executar políticas desse cunho, em detrimento da intervenção e da responsabilização do Estado.

Sobre isto, Behring e Boschetti (2008) afirmam:

A essa nova arquitetura institucional na área social – sempre ignorando o conceito constitucional de seguridade – se combinou o serviço voluntário, que desprofissionalizava a intervenção nessas áreas, remetendo-as ao mundo da solidariedade, da realização do bem comum pelos indivíduos através de um trabalho voluntário não-remunerado. (p. 154)

Percebe-se que na década de 1990, por meio da firmação de parceria com o Terceiro Setor, o Estado se eximiu do seu encargo de principal agente da proteção social do País.

Ximenes, Paula e Barros (2009) argumentam:

(...) trata-se de um processo de inversão do pilar de sustentação da seguridade social, mediante a transposição, para a sociedade, da função de provedor, configurando um aspecto central de diferenciação entre o processo de regulação social dos países que integram o denominado Primeiro Mundo – onde se estabeleceu o chamado *Estado Providência*. (p. 689, grifo nosso)

Desse modo, fica evidente a inter-relação estabelecida entre as perspectivas democráticas firmadas na Constituição de 1988 e práticas de cunho assistencialistas de clientelismo e patrimonialismo, limitando a possibilidade de maiores reformulações nos sistemas e nas práticas de proteção social. Ximenes, Paula e Barros (2009, p. 690) afirmam que “nas últimas décadas do século XX, o direito à seguridade social garantido constitucionalmente não se efetivou por completo, principalmente no que concerne à assistência social”.

A atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS) somente foi regulamentada em 2004. Em 2003, aconteceu a *IV Conferência Nacional da Assistência Social* onde foi deliberada a proposta de que houvesse a implantação de uma política nacional de assistência social tal como prevista na Constituição de 1988. Este processo foi coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), através da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e do Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS), e envolveu a participação de vários segmentos do governo e da sociedade civil nos “diversos encontros, seminários, reuniões, oficinas e palestras” (Brasil, 2005a, p. 11). Tendo

se firmado tal política, em 2005, consolidou-se o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com a finalidade de viabilizar e efetivar as propostas do PNAS/2004.

A implantação do SUAS é considerada um marco à política nacional de assistência social, que há tempos vinha se esforçando para vencer suas raízes históricas pautadas no assistencialismo e na caridade. Este marco trouxe consigo a necessidade emergencial de capital humano capacitado e qualificado para trabalhar com uma nova proposta: ações voltadas à superação das vulnerabilidades mediante o protagonismo dos indivíduos envolvidos, tendo a territorialidade como obrigação de planejamento específico e como possibilidade de planejamento de ações voltadas especificamente à demanda existente.

Os indivíduos e famílias que necessitam de atendimento pela Assistência Social, legalmente, passam a ser vistos como sujeitos de direitos e protagonistas que buscam transformações e vislumbram a superação das situações de vulnerabilidades e riscos sociais.

Para superar o mero assistencialismo, propõe-se um olhar que visa contemplar a escuta qualificada das necessidades vivenciadas em cada comunidade, em cada família e por cada cidadão. Deixam-se de lado os plantões sociais, onde o atendimento primava pelo fornecimento de cestas básicas e pagamentos de talões de água e luz, e incentiva-se a adoção de metodologias de trabalho voltadas à busca da participação das famílias e da comunidade para a superação das dificuldades vivenciadas.

Antes, atendiam-se apenas as necessidades emergenciais. O SUAS traz a proposta de que se desenvolvam trabalhos voltados ao desenvolvimento das comunidades, de modo que ações de prevenção possam envolver toda a comunidade e a solução das dificuldades possam ser traçadas coletivamente – entre profissionais, cidadãos e os poderes legislativo, executivo e judiciário – com o intuito de que as ações sejam mais efetivas e as pessoas atendidas possam ser conduzidas à reflexão sobre o seu papel na construção da sociedade.

Essa mudança de postura, presente nas propostas do SUAS, traz consigo a mudança no perfil do profissional que desenvolve o trabalho junto aos municípios, comunidades, famílias e indivíduos: de meros executores da tarefa de concessão de benefícios eventuais, os profissionais que compõem o quadro técnico da assistência social passam a assumir um espaço novo, que envolve o planejamento de ações especificamente voltadas àqueles que se pretende atender. Em cada espaço de atuação, as ações se modificam, tendo em vista as características de cada grupo atendido. E cada atendimento precisa voltar-se à perspectiva de continuidade e superação de vulnerabilidades vivenciadas.

A Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, define a assistência social como “(...) direito do cidadão e dever do estado, realizada através de um conjunto integrado de ações de

iniciativa pública e da sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas dos cidadãos” (Brasil, 1993, p. 3). Isso significa que as políticas públicas de assistência social se propõem a extrapolar a dimensão meramente econômica e incide sobre as relações sociais, sobre a garantia de direitos, especialmente o direito à convivência familiar e comunitária, a uma vida livre de violência, à participação e protagonismo na construção de um projeto societário, que assegure a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva à geração atual e às gerações futuras.

A PNAS prevê a matricidade sociofamiliar para as intervenções políticas e pedagógicas, teórico-metodológicas e técnico-operativas, de modo que a centralidade das ações se volte às famílias, ou seja, a família é tomada como ponto de partida às intervenções. E as intervenções deixam de ter o caráter remediativo, para atuarem em nível de superação de vulnerabilidades. Tal documento referencia também que o trabalho com a família deve contemplar o enfoque socioeducativo e psicossocial, pretendendo-se, desse modo, que os fatores de risco sejam minimizados, quando não superados, por meio do trabalho que visa promover o protagonismo das próprias pessoas envolvidas na situação de vulnerabilidade (Brasil, 2005a).

O SUAS, implantado em nível nacional a partir de 2005, reafirma a matricidade familiar já proposta no PNAS, e inscreve a descentralização político-administrativa e territorialização como fundamentos e bases para a construção e consolidação da política nacional de atendimento pela Assistência Social.

Ainda quanto às políticas de Assistência Social, devemos considerar que as ações propostas são referentes a dois tipos de proteção: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial.

A Proteção Social Básica (PSB) objetiva prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social decorrentes da pobreza, da privação ou ausência de renda; do acesso precário ou nulo aos serviços públicos; de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimentos sociais fragilizados; de situações de discriminação etária, étnica, de gênero ou por deficiências, entre outros.

O objetivo da Proteção Social Básica é diagnosticar, ou seja, realizar o reconhecimento estatal das situações de vulnerabilidade social e das potencialidades. Tendo como metas (1) ampliar a capacidade e os meios para que indivíduos e famílias revertam a situação de vulnerabilidade, (2) prevenir a presença e o agravamento de

vulnerabilidades e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e sociais, da completude em rede e da articulação com as demais políticas governamentais, (3) reconhecer e afirmar os direitos sociais no campo da Assistência Social. (Brasil, 2008, p. 331)

Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) representam o equipamento principal que colocam tal proposta em exercício. Dentre as ações previstas na PNAS para serem desenvolvidas no CRAS, podemos citar: (1) acolhimento; (2) acompanhamento em serviços socioeducativos e de convivência ou por ações socioassistenciais; (3) encaminhamentos para a rede de proteção social existente no lugar onde vivem e para os demais serviços das outras políticas sociais; (4) orientação e apoio na garantia dos seus direitos de cidadania e de convivência familiar e comunitária; (5) articulação e fortalecimento da rede de Proteção Social Básica local; (6) prevenção das situações de risco no seu território de abrangência, por meio dos serviços nele ofertados e da rede no território; (7) apoio às famílias e indivíduos em suas demandas sociais, promovendo os meios necessários para que fortaleçam seus vínculos familiares e comunitários e acessem seus direitos de cidadania, evitando que seus direitos sejam violados. É possível, desse modo, considerarmos que o CRAS atua como uma "proteção social pró-ativa" ao identificar as famílias e indivíduos que estão em situações de vulnerabilidade e de risco em seu território e inseri-las na rede de proteção social.

Historicamente falando, a assistência social oferecia o que era construído sob a ótica assistencialista, meritocrática, protecionista e mercadológica. A PNAS, ao implantar os CRAS, propõe que além da mudança na nomenclatura de dado atendimento, haja também uma ruptura com o modelo de atendimento assistencialista. Para tais fins, lança a proposta de um trabalho desenvolvido junto à ampliação das potencialidades para a superação de vulnerabilidades. Neste sentido, os documentos governamentais de implantação deste serviço definem o CRAS como "(...) uma estratégia que ultrapassa o modelo conservador da Assistência Social em direção ao modelo crítico de defesa e afirmação de direitos" (Brasil, 2008, p. 332). Essa ideia permeia os documentos oficiais sugerindo que o CRAS se propõe à superação de um modelo assistencialista. Não nos dedicaremos, neste momento, a uma análise destas propostas, o que será feito mais adiante neste trabalho, quando discutiremos acerca do caráter reacionário desta proposta, que acaba por conter um movimento de crítica à divisão de classes em nossa sociedade.

A proposta da PNAS é a de que o CRAS seja entendido como um espaço onde se materializa a política pública e onde se combinam práticas de respeito aos “sujeitos políticos, emancipados e protagonistas de seus destinos” (Brasil, 2008, p. 332). Para tanto, defende que sejam adotadas práticas e metodologias que visem incentivar as pessoas atendidas a atuarem na defesa de seus interesses, de forma individual ou coletiva, ampliando o protagonismo e a participação política nos processos decisórios, por meio de oficinas de convivência, cursos de capacitação em controle social e liderança comunitária.

Para atender a tais objetivos, os documentos legais de implantação dos CRAS definem como público referenciado ao atendimento:

(...) famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação ou ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços públicos, com vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social fragilizados, que vivenciam situações de discriminação etária, étnica, de gênero ou por deficiências, entre outros. (Brasil, 2008, p. 331)

Assim, as ações do CRAS se destinam prioritariamente às famílias que sejam atendidas por programas de apoio à renda (como o Programa Bolsa Família – PBF² – por exemplo), famílias que tenham caso de deficiência, famílias que tenham crianças ou adolescentes em situação de trabalho e que estejam inseridos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI³ –, famílias com situações de negligência e violência ou antecipadoras das mesmas, jovens e adolescentes grávidas e suas crianças, famílias com crianças sob cuidado de outras crianças ou que permanecem sozinhas em casa, famílias com ocorrência de fragilização ou rompimento de vínculo, famílias com indivíduos sem documentação civil.

A Proteção Social Especial (PSE), por sua vez, tem como objetivo prestar atendimento especializado a famílias e indivíduos que se encontrem em situação de risco pessoal e social ou violação de direitos, por ocorrência de: abandono, violência física ou psicológica, abuso ou exploração sexual, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, trabalho infantil, entre outras. Os casos em que a situação de risco é vivenciada em decorrência de

² PBF trata-se de um programa de transferência de renda instituído pelo governo federal brasileiro em outubro de 2003 e convertido em lei em 2004 (Lei nº 10.836), destina-se a atender famílias com renda per capita de até ¼ de salário mínimo com auxílio financeiro e socioassistencial (Brasil, 2008).

³ PETI foi criado em 1996 pelo governo federal brasileiro e consiste na transferência de renda para famílias que tenham crianças e adolescentes em situação de trabalho e na inserção de tais crianças e adolescentes em contrarturnos sociais (Brasil, 2008).

deficiência ou processo de envelhecimento são também atendidos pelo CREAS. Este nível de atenção prevê intervenções mais especializadas.

As diretrizes oferecidas ao trabalho da PSE propõem que se compreenda que as situações vivenciadas pelas famílias atendidas são complexas e multideterminadas, não sendo regidas apenas pela pressão dos fatores socioeconômicos e pela necessidade de sobrevivência, mas por diversos outros aspectos que podem incidir sobre o exercício de sua função de proteção, cuidado e socialização de seus membros.

Desse modo, postula-se que é preciso levar em consideração, dentre outros fatores, o contexto sociocultural no qual estão inseridas, a história familiar e transgeracional, suas potencialidades e fragilidades, as situações adversas que enfrentam e o impacto de tais aspectos sobre suas relações e dinâmica familiar. Pretende-se com a atuação da PSE que essas famílias ou indivíduos que estão com seus vínculos familiares e comunitários fragilizados ou ameaçados ou rompidos tenham acesso a intervenções qualificadas que visem ao fortalecimento ou à reconstrução dos mesmos. Para tanto, considera-se que os aspectos acima citados interferem na auto-organização desses indivíduos, no relacionamento familiar, na relação entre a família e todo o contexto do qual ela faz parte e, portanto, afetam a qualidade da participação social.

1.4 A família como referência à intervenção

A PNAS traz como proposta que as ações realizadas no âmbito da Assistência Social – tanto na PSB como na PSE – considerem como princípio prioritário a matricidade sociofamiliar, onde a família representa o foco central das ações. As ações desenvolvidas devem se pautar em metodologias que ofereçam apoio às famílias, contribuindo para seu empoderamento, protagonismo e resgate da sua competência para o exercício de suas funções. Portanto, tais metodologias devem pretender a conquista de maior grau de autonomia pelas famílias e seus membros, a superação das situações adversas vivenciadas, a reconstrução de suas relações, pautadas em interações positivas e favorecedoras do desenvolvimento de seus membros, o fortalecimento das redes sociais de apoio e a garantia de seus direitos sociais e de condições dignas de sobrevivência.

Para cumprir tais objetivos, a PNAS propõe, através de seus documentos legais, que as estratégias utilizadas para o atendimento na PSE devem garantir à população atendida um acompanhamento individualizado que assegure o olhar para a singularidade de cada família e

das situações por ela vivenciadas. Devem garantir também que encaminhamentos possam ser efetivados e monitorados, de modo que possam originar intervenções planejadas e discutidas conjuntamente com os outros serviços da rede, acionados para atender às demandas identificadas. Com tal cuidado, pretende-se que aconteça uma atenção protetiva e efetiva, na perspectiva da superação da violação de direitos, do fortalecimento de vínculos e da inclusão social.

Nos documentos legais que subsidiam a atual política de assistência social, reforça-se a proposta de que a família seja tomada como marco central e referencial de todo o trabalho na Assistência Social. Considera que:

A família conjuga o individual com o coletivo do grupo, a história da família com a de cada membro, transgeracional e pessoal. É referência de afeto, proteção e cuidado.

[...]

A família também contribui para a construção da identidade de cada membro; oportuniza as vivências para outros espaços sociais, onde o indivíduo se constrói; possibilita o exercício da autonomia, da criatividade, das potencialidades individuais e grupais; e busca pela superação das dificuldades e desafios que se apresentam no seu cotidiano. (Brasil, 2008, p. 390)

Diante dos diversos arranjos familiares considerados como legítimos, a família é entendida, sob esta política,

(...) não apenas o grupo formado pelos pais ou por um dos progenitores e seus descendentes, mas, também, as diferentes combinações resultantes de agregados sociais, formados por relações consangüíneas, relações afetivas ou de subsistência e que assumem a função de desenvolver afetos, cuidados e condições de reprodução social e da espécie. (Brasil, 2008, p. 389)

A partir da Constituição de 1988, a família passa legalmente a ser considerada como “pública e privada, (...) co-responsável pelo cuidar e reproduzir juntamente com o Estado e a sociedade” (Brasil, 2008, p. 392). A família passa a ser convocada pelo Estado para dar respostas às diferentes expressões da questão social. Portanto, podemos entender que a concepção de família tratada na Constituição de 1988 serviu como subsídio à PNAS para que se compreendesse que a família reproduz as relações da sociedade. De modo que, ao propor a

matricialidade do trabalho na família, pretende-se interferir junto às relações de toda a sociedade, entendendo que isto, nas entrelinhas, significa manter as relações sociais como estão, embora se apregoe o contrário.

O artigo 226 da Constituição Federal de 1988 descreve a família da seguinte forma:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º - O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos.

§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

(Brasil, 1988)

Os diferentes modelos de configuração familiar têm suas bases estabelecidas nas relações com o meio social. Compreende-se que as famílias brasileiras são marcadas por uma gama enorme de aspectos socioculturais distintos e as mudanças na sociedade conduziram a mudanças no modo de organização das famílias. A PNAS leva em consideração esse fato no momento em que articula o trabalho a ser desenvolvido, já que tem como matricialidade a família e a abrangência do conceito de família que adota.

Entende-se, portanto, a partir da PNAS, a família como “unidade econômica e unidade afetiva, moral e relacional de pertencimento”. E, independentemente de seu formato, a família

é concebida como “(...) mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade e geradora de modalidades comunitárias de vida” (Brasil, 2008, p. 387).

Nos argumentos apresentados à proposta de trabalho com famílias, afirma-se que:

Embora o modelo de família que prevalece no imaginário das pessoas é o da família nuclear – constituída de pai, mãe e filhos, com estrutura hierárquica e de papéis claramente definidos – [...], este não é o modelo que vem se desenvolvendo e ganhando espaço. Cada vez mais surgem famílias chefiadas por mulheres: quer seja pela ausência do marido ou companheiro, quer seja pelo desemprego ou insuficiência de renda. (Brasil, 2008, p. 388)

O acompanhamento familiar, no âmbito da Proteção Social de Assistência Social, é assumido em sua dimensão socioeducativa e se refere às famílias como sujeitos sociais e históricos, por considerar seu cotidiano e suas formas de organização. Tem como perspectiva a construção da autonomia⁴, o protagonismo social, o fortalecimento da cidadania dos sujeitos, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Quando propõe o protagonismo social, pretende que o mesmo seja alcançado mediante o desenvolvimento da autonomia. E o modelo de trabalho proposto pelos programas de Assistência Social com famílias argumenta que deve:

- Valorizar as famílias em sua diversidade, valores, cultura, história, demandas e potencialidades.
- Elaborar uma construção metodológica que responda à diversidade sócio-cultural do país, aos acessos e às particularidades de cada território.
- Valorizar e fortalecer capacidades e potencialidades das famílias.
- Favorecer a expressão da subjetividade, entendendo essa família a partir da vivência singular e particular de seus membros.
- Favorecer a participação da família em propostas de seu processo de inclusão social e de mudanças e melhorias esperadas, na transformação das relações intrafamiliares e sociais.
- Construir, em conjunto com as famílias, a compreensão da realidade na qual está inserida e buscar planos de ação que concretizem projetos de vida.

⁴ Novamente, vale a pena salientar que **entende-se**, aqui, por autonomia a capacidade de autogestão, de cuidar de si, sustentar-se.

- Fortalecer a família na sua função de proteção e socialização.
- Valorizar e estimular a participação no trabalho social, tanto da figura materna quanto da figura paterna, respeitando a igualdade constitucional de direitos e responsabilidades.
- Valorizar e fortalecer os vínculos familiares e sociais.
- Tomar o grupo familiar como referência.
- Valorizar a relação entre gerações, sua convivência e trocas afetivas e simbólicas.
- Valorizar e fortalecer a cultura do diálogo e dos direitos, combatendo as formas de violência, discriminação e estigmatização social. (Brasil, 2008, p. 392)

O desenvolvimento do protagonismo proposto pelas políticas públicas de assistência social diz respeito, portanto, à participação das famílias para a compreensão de sua realidade familiar e social, à definição de seus objetivos e à compreensão e articulação de seus projetos de vida. Ou seja, a transformação que se pretende na vida familiar e social percorre o caminho de reconhecimento de possibilidades e potencialidades das famílias e a reivindicação de direitos que lhes permita superar as condições de vulnerabilidade que lhes são eminentes.

Como proposta de que este trabalho se consolide, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) lançou o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), regulamentado pelo Governo Federal e ofertado nos municípios enquanto serviço – Serviço de Atenção Integral à Família – através do CRAS. O Programa de Atenção Integral à Família é um serviço público, continuado e territorialmente localizado. É oferecido às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social e tem como públicos prioritários as mesmas referências adotadas pelo CRAS, pretendendo o atendimento integral das famílias.

Entre os serviços prestados pelo PAIF, podemos destacar:

(1) a recepção e acolhida de famílias, seus membros e indivíduos em situação de vulnerabilidade social; (2) a oferta de procedimentos profissionais em defesa dos direitos humanos e sociais e dos relacionados às demandas de proteção social de Assistência Social; (3) produção e sistematização de informações que possibilitem a construção de indicadores e de índices territorializados das situações de vulnerabilidades e riscos, que incidem sobre famílias/pessoas nos diferentes ciclos de vida (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso); (4) conhecimento das famílias referenciadas no CRAS e as beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e do Programa Bolsa Família (PBF); (5) acompanhamento familiar: em grupos

de convivência e socioeducativo para famílias ou seus representantes; (6) proteção pró-ativa por meio de visitas às famílias que estejam em situação de vulnerabilidade e risco; (7) encaminhamento: para avaliação e inserção dos potenciais beneficiários [...]; na avaliação social e do INSS; das famílias e indivíduos para a aquisição dos documentos civis fundamentais para o exercício da cidadania; com acompanhamento da população referenciada no território do CRAS para ações de proteção básica e de proteção social especial – quando for o caso; (8) produção e divulgação de campanhas socioeducativas para prevenção de riscos e vulnerabilidades, bem como a defesa de direitos; (9) produção de informações de modo a oferecer referências para as famílias e indivíduos sobre os programas, projetos e serviços socioassistenciais do SUAS, sobre o PBF e o BPC, sobre os órgãos de defesa de direitos e demais serviços públicos de âmbito local, municipal, do Distrito Federal, regional, da área metropolitana e ou da microrregião do estado; (10) apoio nas avaliações dos cadastros do PBF e do BPC e demais benefícios (Brasil, 2008, pp. 394-395).

É possível compreendermos que as ações da Proteção Social Básica (PSB) têm como meta contribuir para que um menor número de famílias e indivíduos necessite de atendimento pela proteção especial. E a Proteção Social Especial (PSE), por sua vez, deve atuar de modo articulado com a PSB, ofertando atendimento integrado às famílias cujas especificidades demandem atendimento concomitante nas duas proteções.

Com essa compreensão de família e com a proposta de sua superação, o atendimento no SUAS pressupõe uma postura ética e de respeito à família, que ultrapasse visões concebidas como cristalizadas e culpabilizadoras, que a compreenda em sua realidade socioeconômica e cultural, e reconheça que a família apresenta capacidade de enfrentar adversidades, construir novas possibilidades, soluções e formas de relacionamento e de participação social mediante o apoio recebido (Brasil, 2008). O que temos que questionar, mais uma vez, é o foco individualizante – e, neste caso, a família – como responsável pelo enfrentamento dos problemas advindos da divisão de classe, em uma sociedade capitalista.

Com o intuito de oferecer proteção e apoio às famílias que demandem pela superação de vulnerabilidades ou pela superação da violação de direitos, o SUAS prevê que seja desenvolvido um trabalho que fortaleça os vínculos familiares e comunitários e possibilite a inclusão social. Para tanto, a proposta visa que se promovam atendimentos de cunho *socioeducativo*.

O termo socioeducativo é utilizado pelo SUAS como um termo qualificador, caracterizando um campo de aprendizagens, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e habilidades múltiplos. As ações socioeducativas têm como finalidade trabalhar com a convivência e a sociabilidade, e considera que “as ações socioeducativas constituem um campo privilegiado para o trabalho de valores éticos e políticos” (Brasil, 2008, p. 396).

A PNAS prevê ações socioeducativas que possibilitem abordagens que provoquem a construção e a consolidação de projetos de vida e de sociedade. Espera-se que, por intermédio do desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento de relações de afetividade, haja a reparação de danos decorrentes de estigmas, discriminações e situações de violência; promova o convívio em grupo (sociabilidade), o acesso a conhecimentos, a experimentação e meios que favoreçam a autonomia, o estímulo, o desenvolvimento e a formação do senso de responsabilidade, de coletividade e de participação na vida familiar, comunitária e pública do território.

As ações socioeducativas com famílias e indivíduos devem ser planejadas de acordo com alguns fatores apontados pelo SUAS, tais como o *ciclo de vida* (enfrentamento das vulnerabilidades decorrentes do ciclo de vida: infância, adolescência, velhice...); *contingência* (enfrentamento das vulnerabilidades decorrentes de limitações vivenciadas por algum de seus membros: pessoas com deficiência, por exemplo); *pobreza* (vulnerabilidades decorrentes de situações de pobreza); *violação de direitos* (vulnerabilidades decorrentes de situações de risco pessoal e social decorrente da violação de direitos, como abuso, exploração, violência física ou psicológica, trabalho infantil, etc.).

Como o objeto de estudo do presente trabalho se volta às ações da PNAS voltadas ao atendimento de crianças entre zero e seis anos de idade, podemos agora melhor caracterizar o modo como o atendimento a este público específico se faz sob esta política.

1.5 A criança com até seis anos e as políticas públicas de assistência social

A matricidade das ações é colocada na família, de modo que os recursos disponíveis à intervenção com esta faixa etária são direcionados a famílias que tenham crianças entre zero e seis anos. Esta ação pode assim ser entendida que o trabalho se refere ao fator *ciclo de vida*.

Considera-se que as famílias pobres, além das diversas demandas enfrentadas no dia a dia pela condição de pobreza, ao terem crianças com até seis anos, precisam responder às

necessidades específicas desse ciclo de vida. De modo que, em virtude das características das crianças até seis anos e do papel da família nesta etapa do ciclo de vida, acredita-se que as ações socioeducativas com as famílias devem ter um papel importante para a garantia do bom desenvolvimento destas crianças.

O SUAS considera que a situação de pobreza, exclusão social e a falta de vínculos comunitários significativos podem potencializar os desafios já enfrentados para o cuidado e a proteção da criança pequena, contribuindo para a instalação de situações de risco (Brasil, 2008).

Com base nessa compreensão, o trabalho voltado às famílias prioriza o investimento em ações com famílias que tenham crianças com até seis anos e com indicadores de vínculos afetivos pouco desenvolvidos, histórico familiar de ruptura de vínculos, situações de negligência, dentre outras situações que apontem para a condição de algum tipo de vulnerabilidade.

Propõe-se que sejam oferecidas às crianças com até seis anos atividades de convivência, lazer e brincadeiras nos serviços da rede socioassistencial durante e concomitantemente ao trabalho que se desenvolve com os adultos. Prevê-se ainda que sejam construídos/adaptados espaços para a realização dessas atividades lúdicas, que sejam seguros e confortáveis e que se disponha de materiais pedagógicos e de brincadeiras, tais como: brinquedos, jogos, livros de histórias, fantasias, adereços e instrumentos musicais (Brasil, 2008).

Preconiza-se que o trabalho com as famílias, por sua vez, deva ser desenvolvido em grupos, tendo como objetivo principal:

(...) o fortalecimento dos vínculos afetivos, a melhoria da qualidade dos cuidados oferecidos à criança pequena no contexto familiar e a prevenção de situações de risco (violência, trabalho infantil, abandono e outras). (...) As atividades devem envolver os membros da família que convivem e cuidam da criança, devendo ser desenvolvidas de forma participativa, promovendo a troca e a valorização dos recursos das famílias. (Brasil, 2008, p. 403)

Entre os temas sugeridos pelo PAIF para serem trabalhados nesses grupos, podemos destacar: as especificidades do desenvolvimento da criança até seis anos, vinculação afetiva e socialização, cuidados específicos com crianças pequenas, desenvolvimento da autonomia da criança, estimulação e brincadeiras adequadas para cada fase, práticas educativas, papéis e

mudanças na família, violência na família, resgate da infância e da criança como sujeitos de direitos, consequências adversas para o desenvolvimento decorrente do trabalho precoce, entre outros assuntos correlacionados a estes.

Outra intervenção proposta, que visa à melhoria da qualidade de vida de famílias que tenham crianças com essa idade, é para o grupo de pais e mães, durante o período de gestação e nos primeiros meses após o nascimento do bebê, com o intuito de fortalecimento de vínculos. Tal proposta é assim apresentada:

O trabalho com a mãe e com o pai, durante a gestação e nos primeiros meses de vida do bebê, pode contribuir para a prevenção de rupturas de vínculos familiares ainda na infância. O acompanhamento neste momento do ciclo de vida familiar pode favorecer a vinculação afetiva da família com o bebê, bem como identificar precocemente situações que representem risco para seu desenvolvimento saudável. Neste momento, é fundamental que a família se organize para a chegada da criança e tenha espaço para compartilhar os sentimentos despertados pela gravidez e seu significado para a família. Outro ponto que merece atenção é a identificação dos recursos da família, bem como da comunidade, para a organização dos cuidados diários com a criança quando nascer. (Brasil, 2008, p. 403)

Desse modo, a proposta da PNAS é a de que os trabalhos desenvolvidos em grupos devem proporcionar a troca de experiências entre os participantes, o fortalecimento das capacidades de cada indivíduo ou família e a construção de possibilidades que contribuam para a organização de um contexto favorável ao desenvolvimento da criança.

Sentimentos de rejeição por parte da família em relação à criança podem ser trabalhados de forma a prevenir situações futuras de abandono, maus-tratos, trabalho infantil e outras. O manejo destas situações deve se apoiar em uma postura de respeito e acolhimento que possibilite a decisão quanto à maternidade ou até mesmo a entrega da criança para adoção. Quando este for o caso, a adoção deve ser orientada, de modo a garantir que a criança permanecerá protegida e cuidada até a inserção em uma família substituta. (Brasil, 2008, pp. 403-404)

No caso do trabalho em grupo com pais e mães durante a gestação, propõe-se, como temáticas a serem desenvolvidas, aspectos relacionados aos sentimentos da família sobre

gravidez, o acompanhamento da saúde da gestante em pré-natal; os papéis desempenhados na família e as mudanças com o nascimento do bebê; a importância da amamentação e dos primeiros cuidados e vinculação afetiva com o bebê; a importância dos primeiros anos de vida de uma criança; o conhecimento dos serviços, programas e ações disponíveis na comunidade para famílias com crianças pequenas; as práticas de violência na família; o resgate e valorização da infância e a criança como sujeito de direitos; o trabalho infantil e as consequências para o desenvolvimento da criança; as condicionalidades dos programas do Governo Federal e as dificuldades no seu cumprimento; a identificação de vínculos na comunidade e o fortalecimento dos mesmos; entre outros.

A PNAS compreende que tal proposta atende às especificidades vivenciadas pelas famílias neste ciclo de vida, pretendendo a minimização de possibilidades de fatores de risco, como abordagem preventiva.

1.6 A psicologia e as políticas públicas de assistência social

Conforme vimos nesta seção, na criação de tais políticas no Brasil, a principal preocupação era oferecer à criança cuidados, proteção e educação que permitissem que a sociedade continuasse o seu desenvolvimento tal como o pretendiam seus governantes. Desse modo, ofereciam-se asilos e creches. Com a mudança no modo de produção e das relações estabelecidas, evidenciou-se que a criança não necessitava apenas de cuidados, mas também de educação formal, materializada como educação infantil e sob a responsabilidade do Ministério de Educação. Porém essa proposta de educação infantil se voltava a todas as crianças e não apenas àquelas advindas de classes econômicas menos favorecidas.

Para que a Educação Infantil assumisse os contornos atuais, foi necessária uma reorganização dos atendimentos prestados pelo Ministério de Desenvolvimento Social. Foi necessária uma reestruturação das ações do MDS destinadas ao atendimento dessa faixa etária: a família foi tomada como referência para a efetivação de um trabalho voltado a garantir às crianças o acesso aos bens e serviços fundamentais para sua sobrevivência e empoderamento de cidadania. Nesse contexto, a Educação Infantil deixou de ser gerida pelo MDS e passou a ser um recurso ao encaminhamento das crianças em idade inferior a seis anos.

No momento em que as creches funcionavam de modo assistencial, os recursos que hoje se destinam às políticas de assistência social voltadas às famílias que tenham crianças

com até seis anos, eram direcionados à manutenção das creches, tanto no que se referia ao espaço físico e materiais necessários no dia a dia de funcionamento como na folha de pagamento dos educadores. Com a conversão de Creches em CEIs, esses gastos migraram para a folha de pagamento da Educação. De modo que o recurso que, antes, mantinha as creches, agora, é disponibilizado às ações socioeducativas desenvolvidas com a matricidade na família pela Política de Assistência Social.

Em 2005, foi publicada a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS), que regulamenta, dentre outras coisas, o quadro técnico de profissionais necessários ao desempenho dessas propostas de trabalho (Brasil, 2005b). Neste documento, a Psicologia se vê contemplada dentro do quadro de profissionais referenciados a trabalhar como SUAS, sendo chamada a responder por algumas questões cujas respostas podem influenciar significativamente no rumo dado às ações e nos resultados obtidos com as mesmas.

Trata-se de um espaço historicamente construído. E que agora é ocupado pela Psicologia. Mas trata-se de um espaço relativamente novo, sobretudo quando olhamos para a data de implantação do SUAS: 2005.

No presente trabalho, nossa proposta é favorecer uma reflexão sobre as contribuições que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural oferece ao profissional que trabalha no contexto das políticas de assistência social direcionadas ao atendimento de famílias que tenham crianças entre zero e seis anos.

Assim como o SUAS tem diretrizes claras e bem desenvolvidas do ponto de vista normativo, também tem clara a proposta dos recursos humanos necessários à consolidação do projeto que pretende. Dessa forma, o desafio a que nos propomos na seção seguinte é apresentar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural como uma possibilidade de compreensão teórica e metodológica desse espaço ocupado pela Psicologia. Discutiremos os principais pressupostos dessa teoria, o método de trabalho que propõe e a visão de homem que defende. Sobre a atuação do psicólogo trataremos na Seção 3 deste trabalho.

2. A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL : DESTAQUE AO PERÍODO DE ZERO A SEIS ANOS

Nesta seção, temos como objetivo apresentar alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural referentes ao desenvolvimento do psiquismo enfocando, especificamente, o período de zero a seis anos.

Conforme já explicamos anteriormente, recorreremos a alguns autores russos, tais com o como Lev Semenovich Vigotski (1896 a 1934), Alexis N. Leontiev (1903 a 1979), Alexander R. Luria (1902 a 1977), Elkonin (1904 a 1984) e também a autores que tratam sobre o tema na atualidade (como Marilda Gonçalves Dias Facci, Marisa Eugenia Melillo Meira, Alessandra Arce, Juliana Campregher Pasqualini, Ligia Marcia Martins, entre outros). Chamamos a atenção do leitor ao fato de que as obras publicadas pelos autores russos mantêm nesse texto o ano da sua tradução para o português ou para o espanhol, e não o ano de sua publicação.

A Psicologia Histórico-Cultural está, fundamentalmente, apoiada no materialismo histórico e dialético, e seus principais representantes são autores como Lev Semenovich Vigotski⁵, Alex N. Leontiev e Alexander Romanovich Luria, que viveram na Rússia no início do século XX. Insatisfeitos com os rumos que a Psicologia vinha tomando, esses autores romperam com os métodos até então adotados e propuseram um novo entendimento de homem, em que fosse possível a transformação e a ruptura com teorias biologizantes e naturalizantes acerca do desenvolvimento do psiquismo. No lugar das ideias que vigoravam na época, defendiam a psique humana como tendo origem social, desenvolvendo-se num contexto Histórico-Cultural, fundamentado nas relações sociais, tal como defendem os pressupostos marxistas.

Para que possamos entender o que representa essa nova proposta, é necessário discorrer um pouco sobre o contexto histórico que marcou a edificação da Psicologia Histórico-Cultural para compreender a mudança de pensamento que esta teoria representa frente à Psicologia, tal como proposta na época.

No início do século XX, para a Rússia pós-revolucionária, apresentava-se a necessidade do desenvolvimento científico a serviço da solução dos problemas enfrentados no processo de construção da sociedade socialista. Como Vigotski apresenta no texto *A*

⁵ Em decorrência do idioma russo possuir um alfabeto distinto do português observamos maneiras diferentes de grafia do nome desse autor – Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vigotskii e Vigotski. No presente trabalho, adotaremos a grafia *Vigotski* e na referencia a obras utilizaremos a grafia tal como a obra traz.

Transformação Socialista do Homem, em uma sociedade sob um novo regime econômico era necessário construir um novo homem. À Psicologia, portanto, caberia construir, também, uma nova compreensão do desenvolvimento do psiquismo, que ultrapassasse visões que segregavam comportamento de consciência, objetivismo de subjetivismo, tema tão bem discutido por Vygotsky (1930).

O processo revolucionário desencadeou um cenário de profunda agitação no plano da consciência social, ensejando movimentos transformadores na poesia, no teatro, cinema, pintura, entre outras. Estes vinham se desenhando havia alguns anos, e “encontraram nesses momentos a atmosfera propícia para seu desenvolvimento” (Shuare, 1990, p. 24). Esse mesmo processo se observou na ciência.

Tuleski (2002) elucida que o período imediatamente posterior à Revolução Russa caracterizou-se pela abertura de um amplo debate nas diversas ciências, especificamente na Psicologia. Golder (2004) acrescenta que a década de 1920 ficou conhecida como a “década de ouro”: um período de revolução científica na Psicologia de base marxista. Nas produções de Vigotski, verifica-se que a vinculação da Psicologia às necessidades sociais e a possibilidade de sua aplicação prática são preocupações que se manifestam com grande força.

Os trabalhos de Vigotski foram produzidos, portanto, em uma época de transformações políticas, sociais e culturais e também num período de “(...) extrema recessão, escassez de alimentos, choques entre grupos antagônicos e, sobretudo, de ameaça ao projeto coletivo, aos objetivos da própria Revolução e ao ideal da nova sociedade” (Tuleski, 2002, p. 123).

Shuare (1990) corrobora:

A necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda uma sociedade tira a Psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e deixa de ser uma ciência mais ou menos ‘neutra’ no sentido de suas investigações de laboratório e deve não apenas verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas dar respostas a problemas de significado vital para a sociedade⁶. (p. 25)

Todo esse contexto e a necessidade de uma nova Psicologia favoreceram para que Vigotski contestasse as teorias adotadas até então pela Psicologia e, em seu lugar, propusesse um novo referencial teórico e um novo método a esta ciência, conforme veremos a seguir.

⁶ Essa e as demais traduções dos textos originalmente escritos em espanhol apresentados neste trabalho são de responsabilidade da autora.

2.1 O desenvolvimento histórico do psiquismo: questão metodológica

Vygotski opunha-se à análise fenomenológica ou descritiva em Psicologia e propôs que, antes disso, esta ciência deveria se dedicar a uma análise psicológica *explicativa*, na qual fosse possível explicitar os nexos dinâmico-causais que determinam a origem e o desenvolvimento dos fenômenos, e não estritamente se dedicar a descrevê-los. Vygotski (1931/1995) entende que, assim como toda nova proposta frente aos problemas científicos leva ao desenvolvimento de novos métodos e técnicas, com a Psicologia não seria diferente.

Elkonin (1995) afirma que Vygotski poderia ser considerado um *metodólogo* da Psicologia por estabelecer as bases para a construção de um novo sistema para a Psicologia, fundamentado no materialismo histórico-dialético: “L.S.Vygotski deu apenas os primeiros passos, os passos mais difíceis na nova orientação, deixando para os futuros investigadores uma série de hipóteses (...)” (p. 387).

Desde o início de suas produções, este autor defendia que o método de estudo em Psicologia deve estar voltado à compreensão da relação do homem com o mundo, por meio de uma via dialética. Tal fato o levou a propor a adoção de um método capaz de responder à complexidade do seu objeto de estudo, no qual a tarefa da Psicologia seria a análise do processo de constituição do homem e a gênese das funções psicológicas superiores.

Vygotski (1931/1995) afirma que, quando a Psicologia se propõe a entender o comportamento humano como um conjunto de respostas a estímulos, naturaliza-se a Psicologia, porque não se considera o indivíduo como agente, colocando-o numa posição passiva diante do mundo e da natureza. Ignora-se a idéia central defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, a noção de homem como produtor e produto do mundo em que vive. O método estímulo-resposta, tão presente naquele momento histórico, segundo este autor, deixa o homem à margem do desenvolvimento histórico da humanidade, uma vez que ignora as diferenças existentes entre a tarefa de investigar os processos e funções inferiores elementares frente aos processos e funções complexas e superiores.

Ainda quando se pensa o indivíduo por meio do esquema estímulo-resposta, não se leva em conta a diferença entre a história humana e a história dos animais. E diante disso, a Psicologia Histórico-Cultural se contrapõe a este esquema e propõe que:

(...) a conduta humana se distingue pela mesma peculiaridade qualitativa – comparada com a conduta do animal – que diferencia o caráter da adaptação e do desenvolvimento histórico do homem comparado com a adaptação e desenvolvimento

dos animais, já que o processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade (Vygotski, 1931/1995, p. 62).

Ao privilegiar a dimensão histórica do psiquismo humano, a Psicologia Histórico-Cultural contrapõe-se às explicações universais e naturalizantes do processo de desenvolvimento infantil e afirma a apropriação da cultura como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Uma apropriação que se dá em um contexto histórico específico.

Na teoria de Marx, o homem ao ser tomado como um ser social, só pode ser entendido no conjunto de relações sociais, conforme explica Saviani (2005). Por isso, o homem é compreendido como produtor da história e de si mesmo e a história como, dialeticamente, produto e produtora do homem. O entendimento das relações sociais contempla a visão de que o homem constrói o mundo e é construído por ele, concebido como um ser agente, produtor e produto do mundo em que vive. Ainda segundo este autor, o trabalho é entendido como ação do homem sobre a natureza, ação esta que a transforma e a ajusta à sua necessidade. Desta forma, é possível afirmar que é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos (Saviani, 2005).

Shuare (1990) afirma que a historicidade é a tese central que orienta todos os demais conceitos da Psicologia soviética. E, segundo essa autora, esta categoria é entendida como a contribuição principal de Vigotski à Psicologia da época.

Também falando sobre historicidade, Tuleski (2002) assevera que as proposições da Psicologia da época de Vigotski só poderiam ser superadas

(...) com a elaboração de uma ‘nova Psicologia’ que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva *histórica*, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. (...) Significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e agir. (p. 65, grifo nosso)

Vygotski (1931/1995) postula que são muitos os que interpretam erroneamente a Psicologia histórica, por entenderem a história como sinônimo de passado. Segundo tal concepção, estudar historicamente significa apenas recordar, recapitular, elencar fatos já

ocorridos, como se o que fez parte do passado estivesse entendido como depositado em algum lugar no tempo. Na proposta da Psicologia Histórico-Cultural, estudar a conduta humana historicamente significa estudá-la em movimento.

Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde que surge até que desaparece, ele implica por em manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento. (Vygotski, 1931/1995, p. 69)

E ao enveredar-se por este caminho, Vigotski foi buscar no método, conforme proposto por Marx, uma nova forma para a compreensão do ser humano.

A respeito da influência do método histórico dialético sobre a Psicologia, Leontiev (1978) elucida que:

O marxismo havia criado uma teoria ampla que colocaria a descoberto a natureza e as leis gerais da psique da consciência (...). Na teoria do marxismo, a doutrina acerca da atividade humana, acerca de seu desenvolvimento e suas formas possui uma importância decisiva para a Psicologia. (p. 14)

Segundo Pasqualini (2006), o trabalho de Vigotski foi uma tentativa de modificação no modo como se concebia a Psicologia: “não se trata de buscar nos ícones do marxismo a solução do problema da psique, mas sim o *método* para construir uma ciência que permita investigar o psiquismo humano” (p. 70). Segundo o próprio Vygotski (1927/1991): “o que desejo é apreender, na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (p. 391). Desse modo, quando o método dialético é aplicado à Psicologia para a compreensão da psique humana, evidencia-se a necessidade de que o homem deva ser compreendido como um ser situado no tempo e no espaço, que se relaciona com o mundo, apropriando-se dele, transformando-o e sendo também transformado por ele. O homem é produto e produtor do mundo em que vive.

Asbahr e Souza (2007), ao focalizarem a concepção do desenvolvimento humano pela Psicologia Histórico-Cultural, também afirmam que:

Um dos pressupostos principais da Psicologia Histórico-Cultural, advindo do materialismo histórico dialético de Marx, é a centralidade do trabalho, atividade humana por excelência, no processo de humanização dos homens e na constituição do seu psiquismo. Para Marx, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e se autoproduz. (p. 190)

Engels (1990), autor que elaborou várias pesquisas com Karl Marx (1818-1883), também discute sobre o trabalho na constituição do homem. Ao escrever *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, defende que o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana. Baseado nas afirmações de Darwin a respeito da origem das espécies, Engels descreve que a transformação do macaco (uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida, descrita por Darwin) em homem se deu por meio de um processo desencadeado por seu modo de vida: a necessidade de subir em árvores, manipular alimentos, caminhar pelo chão. O modo de andar, a posição da coluna, a anatomia das mãos, foram se transformando pela necessidade de novas condutas. A mudança dessas características levou a mudanças ainda mais complexas, uma vez que possibilitou a origem do trabalho humano, com sua gênese na construção de instrumentos.

Engels (1990) destaca também a linguagem como condição unicamente humana, e entende que seu surgimento se deu pela necessidade de comunicação entre os homens e foi desenvolvida por meio do trabalho. Com a evolução do trabalho, a vida se tornava cada vez mais complexa e a comunicação também precisou evoluir.

Ainda no texto *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, Engels afirma que todas as mudanças envolvidas na transformação do macaco em homem, foram concomitantemente provocando consequências sociais. Uma vez que a ordem social é produto da relação estabelecida entre os homens e destes com a natureza, todo o modo de vida do homem se viu modificada por estas transformações. E, ao mesmo tempo, as modificações no modo de vida continuaram a provocar mais e mais mudanças. O homem passou a dominar o mundo, a humanizá-lo.

Podemos, assim, caracterizar a fundamental diferença entre os homens e os animais: enquanto o homem convive com a natureza e transforma-a pela ação de seu trabalho, os animais se adaptam à natureza. O homem, portanto, para transformar a natureza produz e utiliza mediadores culturais. Neste sentido, Eidt e Tuleski, no artigo intitulado *O Método da Psicologia Histórico-Cultural e suas Implicações para se Compreender a Subjetividade*

Humana (2007, p. 1), acrescentam que “a diferença existente entre os homens e os animais é a capacidade dos primeiros de criar e utilizar funcionalmente instrumentos e signos”. E ainda, nas palavras de Meira (2007): “a Psicologia Histórico-Cultural tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando para o caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos” (p. 41).

Como vimos discorrendo, a personalidade humana não tem caráter biológico ou natural, mas, antes disso, desenvolve-se por meio do processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos e signos. É possível afirmar que o comportamento é culturalmente mediado, sendo a mediação uma das responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a atenção concentrada, a memória lógica, o pensamento verbal, entre outras funções que caracterizam o psiquismo humano.

Enquanto as teorias psicológicas vigentes na época em que Vigotski viveu explicavam que o pensamento era desenvolvido primeiramente em nível individual, por intermédio dos processos de maturação de estruturas específicas, para depois dirigir-se ao meio, Vigotski (1934/1987) propõe o inverso: que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores parte do social para o individual. E, desse modo, define a tese central da Psicologia Histórico-Cultural: “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que os indivíduos estabelecem com o mundo exterior” (p. 41).

Do mesmo modo que a supremacia do homem sobre a natureza tem sua explicação no uso que faz de seu aparato biológico e da tecnologia, o comportamento se estabelece estritamente relacionado ao complexo uso do sistema de signos que são estabelecidos nas relações sociais. Assim, o aperfeiçoamento e desenvolvimento humano devem ser considerados como determinado pela vida social, ou seja, trata-se de um desenvolvimento que vem de fora, das relações interpessoais e não como consequência do amadurecimento de características biológicas internas (Vygotsky & Luria, 1930/1996).

Vygotski (1931/1995) defende que a compreensão do desenvolvimento humano deve levar em conta o desenvolvimento cultural da conduta. E ao assinalar tal desenvolvimento, ele afirma que o uso do jogo da sorte aparece como o primeiro modo de que se valeu o homem para superar os estímulos naturais: ao utilizá-lo para a tomada de decisão, o homem deu o primeiro passo importante e decisivo no caminho do desenvolvimento cultural da conduta. Entende que o homem, ao usar a sorte, teve como significado criar estímulos artificiais para

determinar suas reações a dadas situações, implicando em utilizar esses estímulos como meios de dominar os processos de sua própria conduta.

Pouco mais tarde, o homem encontrou novas formas artificiais de conduzir sua conduta. Como exemplo, Vigotski cita o uso de nós no lenço e o uso de unhas de um lince como recurso para a memorização de situações específicas, como, por exemplo, para lembrar-se de dar um recado. Também a utilização dos dedos para a contagem de quantidade representa um grande salto no desenvolvimento cultural da conduta humana. Na memorização da quantidade e no cálculo, passou a utilizar estímulos auxiliares que, em igual proporção, representavam numericamente o que se pretendia calcular ou registrar. Para Vygotski (1931/1995), a utilização dos estímulos artificiais, apresenta-se como um traço distintivo das funções psicológicas superiores.

Este autor assevera:

A criação e o emprego de estímulos artificiais em qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias precisamente são a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior e a elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos dados e os criados é o traço distintivo da Psicologia humana. (Vygotski, 1931/1995, p. 82)

E acrescenta que (...) todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo (p. 83). Ante tais afirmações, compreendemos que Vigotski propõe novos princípios a serem compreendidos como reguladores da conduta humana.

Primeiramente, o domínio do homem sobre a natureza implica na introdução de estímulos artificiais, portanto, uma nova forma de regulação da conduta. O homem, por ter o seu comportamento provocado por estímulos, ao criar e controlar tais estímulos cria e regula sua própria conduta.

(...) O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando externamente, novas conexões no cérebro. (...) princípio da significação – segundo o qual é o homem quem forma externamente conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo. (Vygotski, 1931/1995, p. 85)

A interação entre os homens, sua vida social, cria a necessidade de que o indivíduo se subordine às exigências sociais. Assim, a vida social representa uma complexa organização de estímulos que impulsionam o desenvolvimento humano.

A vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexões que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta externamente. (Vygotski, 1931/1995, p. 86)

Desse modo, Vigotski propõe que uma investigação percorra o caminho desde influência social, exterior ao indivíduo, para a influência pessoal, interior do indivíduo e, em seguida, trate de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse processo de transição. Neste ponto, a linguagem, entendida como um signo desenvolvido socialmente, é que possibilita que o indivíduo seja orientado em sua conduta por normas sociais, quer tais normas sejam verbalizadas por outros indivíduos, quer por meio da memorização das mesmas pelo próprio indivíduo.

Vigotski explica a linguagem como uma construção histórica e não como mero resultado da maturação de estruturas pré-existentes no aparato biológico humano. Em outras palavras, compreende-se a linguagem como um recurso desenvolvido pelo homem para lhe servir como meio de comunicação tanto exterior – com o seu meio social – como interior – no seu próprio pensamento, que é verbal. A linguagem ao ser entendida como um signo mediador fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores, torna-se essencial à transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade às novas gerações, à reelaboração da realidade, e ao desenvolvimento das capacidades humanas.

Vigotski (1930/1984) evidencia que:

(...) a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlare

m o seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (p. 31)

A utilização de signos mantém certa semelhança com o emprego de ferramentas, mas não podem ser considerados como iguais. Tanto o uso dos signos quanto o uso de ferramentas desempenham uma função mediadora na atividade humana. Entretanto, enquanto por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, já que a ferramenta provoca uma ou outra mudança no objeto ao qual se volta sua ação, o signo, por sua vez, não modifica em nada o objeto da operação psicológica: trata-se do “meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta, assim como na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (Vygotski, 1931/1995, p. 94).

Tanto a transformação da natureza quanto a transformação da conduta humana estão relacionadas, respectivamente, ao uso de ferramentas e de signos pelo homem. E a compreensão da conduta humana não pode ser alcançada senão mediante o estudo destas transformações e dos mecanismos que possibilitaram tal processo. Dito de outro modo, considerar o homem como um ser Histórico-Cultural implica em considerá-lo como um ser agente de sua própria transformação.

Ao tomar o materialismo histórico dialético como método para a compreensão do psiquismo humano, Vigotski abre caminho para a compreensão do desenvolvimento humano analisado através de etapas, não regidas por maturações puramente biológicas, mas considerando a mediação pelas conquistas da humanidade e pelas relações estabelecidas historicamente pelos homens entre si mesmos e com a natureza.

Segundo Asbahr e Souza (2007, pp. 190-192), para os psicólogos soviéticos, a formação da consciência aparece intimamente ligada à atividade humana. Essas duas categorias formam uma unidade dialética, ou seja, “a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos ao mesmo tempo em que a consciência regula a atividade produtora da vida”. Desse modo, toda a teoria sobre o desenvolvimento humano foi revolucionada pela Psicologia Histórico-Cultural. Por exemplo, a idéia de estágios de desenvolvimento intrinsecamente relacionados à maturação de estruturas biológicas, portanto, entendidos como um processo comum a todos os homens, cai por terra nesta teoria e, em seu lugar, propõe-se que seja investigada a relação do homem em

seu ambiente sociocultural como o estimulador a este processo. Assim, Vigotski evidencia que o homem desenvolve-se em consonância com a história da humanidade e com as possibilidades que lhe estão disponíveis em seu ambiente social.

Ao introduzir na Psicologia o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski afirma o homem com um ser que se diferencia dos demais animais pela condição que tem de desenvolver o pensamento, a linguagem e a personalidade em consonância com seu tempo e espaço, portanto, não restrito a habilidades instintivas e inatas, como os demais animais, mas em interação com o seu meio sócio-histórico (Vygotsky, 1930).

De acordo com Vygotski (1931/1995, p. 22), seria completamente equivocado considerarmos que o desenvolvimento de “uma criança européia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, (...) da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX” tenham um mesmo funcionamento psíquico e semelhante concepção de mundo.

Na análise do autor, a Psicologia tradicional estudava a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas *in abstracto*, isto é, à margem de seu meio social e cultural, desconsiderando as formas de pensamento, as concepções e idéias produzidas historicamente e predominantes nesse meio. Ao compreender o homem como dialeticamente produtor e produto da sociedade e da cultura, é preciso também compreender que o homem tem sua natureza posta na cultura produzida pelas gerações anteriores, que é o que subsidia sua vida no presente. E, de igual maneira, a atividade humana que hoje produz história e cultura (e é produzida por elas) alicerçará a vida humana nos dias futuros. Portanto, o homem é entendido como um ser histórico e cultural.

No estudo dos estágios do desenvolvimento humano, Vigotski propõe a periodização da vida humana segundo uma compreensão histórica e cultural. Esta natureza histórica e cultural do psiquismo humano, já anunciada anteriormente, é assim descrita por Shuare (1990):

(...) os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo sociais por sua origem, não são dados de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos em relação à vida e à atividade social. (...) A história da psique humana é a história social de sua constituição. (...) assim como a psique não é algo imutável e invariável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, não é tão pouco no curso do desenvolvimento individual; as transformações que ela sofre são tanto estruturais quanto funcionais. (p.

61)

Tendo até aqui apresentado alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural , passaremos, no próximo item, a analisar como se dá a periodização do desenvolvimento humano segundo esse referencial teórico.

2.2 A periodização do desenvolvimento infantil

Neste item, trataremos de discorrer sobre a periodização do desenvolvimento infantil proposto por Vigotski e por outros autores da Psicologia Histórico-Cultural. Daremos maior ênfase a três aspectos defendidos por essa teoria: a *crise no desenvolvimento*, a *historicidade* e a *atividade*. Logo em seguida, apresentaremos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mais especificamente tratando sobre a formação do pensamento e da linguagem, da memória, da atenção e da imaginação na criança de zero a seis anos.

Vygotski (1932/1996) apresenta um esquema de periodização do desenvolvimento que vai desde o nascimento até a passagem do indivíduo para o período da vida adulta, sempre lembrando que estes períodos estão relacionados a condições histórico-sociais em que os indivíduos se desenvolvem. Ao considerar o desenvolvimento infantil como um processo constituído por períodos estáveis e períodos de crises, este autor assim organizou as etapas do desenvolvimento: 1) Crise pós-natal; 2) Primeiro ano – 2 meses a 1 ano; 3) Crise de um ano; 4) Infância precoce – 1 a 3 anos; 5) Crise dos três anos; 6) Idade pré-escolar – 3 a 7 anos; 7) Crise dos sete anos; 8) Idade escolar – 8 a 12 anos; 9) Crise dos treze anos; 10) Adolescência – 14 a 18 anos; e 11) Crise dos 17 anos.

A periodização do desenvolvimento proposta por Vygotski (1932/1996) considera que a complexidade do desenvolvimento infantil impede que se possam determinar algumas etapas do desenvolvimento de maneira exata, uma vez que cada uma delas é entendida a partir de indícios. Ele afirma que se deve “(...) renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como o fez em seu tempo outros pesquisadores, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado” (p. 253).

Algumas teorias psicológicas apresentam certa tendência em atribuir à idade de até os seis anos a constituição da personalidade. Quanto a isto, Vygotski (1932/1996) manifesta-se em oposição:

É certo que nas primeiras idades se observa um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares básicas maduram antes que as superiores. No entanto, é errado supor que todo desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são as premissas das facetas superiores da personalidade. Se investigássemos as facetas superiores o resultado seria inverso; o ritmo; a cadência de sua formação seria mínima nos primeiros atos do drama geral de desenvolvimento e máxima ao final do mesmo. (p. 254)

Ele explica a personalidade humana como resultado dialético das inúmeras relações que o indivíduo estabelece com seu meio circundante ao longo da sua vida. De modo algum a personalidade pode ser considerada acabada ou estanque após alcançada determinada etapa do desenvolvimento. Como afirmamos anteriormente nesta seção, a historicidade permeia o desenvolvimento da personalidade.

Segundo a concepção de Vigotski, o desenvolvimento humano não acontece de modo linear, mas num processo dialético, no qual a passagem de um estágio a outro se realiza pela alternância entre períodos estáveis e períodos de crise. Os períodos de crise, também chamados de idades críticas, embora se mostrem como períodos bastante tumultuados na vida da criança, representam, para este autor, períodos em que a criança faz novos avanços, apresentando significativo progresso em seu desenvolvimento.

O que difere tal período dos demais é o caráter transitório dos avanços atingidos:

(...) o avanço da idade crítica jamais perdura na etapa seguinte de sua vida, de modo que os avanços conseguidos nas idades estáveis se conservam. Na idade estável, a criança aprende a caminhar, falar, escrever, etc. Na idade transitória a criança adquire linguagem autônoma, porém, se isso se conservar por toda a vida, é anormal. (Vygotski, 1932/1996, p. 339)

Os avanços presentes nas idades críticas não desaparecem, mas tão somente se convertem em formações mais complexas.

Tal concepção do desenvolvimento humano, como resultado de um processo dialético, histórico e cultural, também aparece nos trabalhos de outros autores, como, por exemplo, Leontiev e Elkonin⁷.

Elkonin (1987a e 1987b), assim como os demais autores da Psicologia Histórico-Cultural, também defende que o desenvolvimento seja compreendido como um processo dialeticamente contraditório, que se caracteriza, particularmente, por não apresentar uma configuração linear e puramente evolutiva de mecanismos biológicos. Para ele, o desenvolvimento infantil mantém a característica da historicidade: as etapas do desenvolvimento infantil traduzem as conquistas e necessidades humanas, como são históricas, cada estágio não se apresenta como algo estático e invariável ao longo da história. Isso ocorre porque o lugar que a criança ocupa na sociedade em cada momento histórico interfere no modo como suas necessidades são satisfeitas. Conforme ocorrem transformações na forma de organização social, nas relações estabelecidas pelos homens, também as características de cada fase de desenvolvimento na infância sofrem modificações.

Para exemplificar acerca dessa historicidade, Elkonin (1988) destaca o lugar ocupado pelo jogo protagonizado na vida da criança, fato que quase nunca é observado em comunidades primitivas e em sociedades que se organizem de modo rudimentar. Daí se pode concluir que a origem desse tipo de jogo depende do lugar ocupado pela criança na sociedade e o afastamento da mesma da atividade produtiva.

O que nos importa é deixar estabelecido que nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o jogo protagonizado. (Elkonin, 1988, p. 79)

Segundo Pasqualini (2006), os postulados desse autor deixam em evidencia a necessidade de considerar o vínculo entre a criança e a sociedade quando se pretende a investigação do desenvolvimento infantil. Por esta razão, Elkonin também se manifesta contrariamente ao estabelecimento de estágios do desenvolvimento psicológico organizados

⁷ Esses autores russos deram continuidade aos estudos desenvolvidos por Vigotski acerca da periodização do desenvolvimento humano e serviram como referência para vários autores brasileiros mencionados nesta seção do trabalho.

de modo fixo e comum a todas as crianças e reafirma a proposta de uma compreensão histórica e dialética ao desenvolvimento humano.

Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento humano apresenta momentos críticos de rupturas e mudanças qualitativamente significativas. Entretanto, diferentemente de Vigotski, ele entende que as crises, por se tratarem de sintomas que se manifestam em momentos críticos, podem ser evitáveis. Acrescenta o autor que as crises se manifestam quando dadas necessidades da criança não são satisfeitas, de modo que é possível agir de modo a evitá-las.

Sobre a relação entre os estágios de desenvolvimento infantil e as condições histórico-sociais, podemos citar a afirmação de Leontiev (2001a):

Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (...) As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (pp.65-66)

Leontiev (2001a) descreve que o lugar ocupado pela criança na sociedade, no interior das relações sociais em cada período de seu desenvolvimento, constitui um elemento fundamental para compreender o processo de desenvolvimento psíquico na ontogênese.

Além de considerar o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais, Leontiev (2001a) aponta ainda a análise da atividade como forma de determinar-se o estágio do desenvolvimento da criança.

Todavia, esse lugar – *ocupado pela criança nas relações sociais* –, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras

palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (p. 63, grifos nossos)

Desse modo, o autor destaca que seja incluída a categoria *atividade* na análise do desenvolvimento infantil, uma vez que ela é fundamental para a organização adequada da educação, determinando o desenvolvimento da psique e da consciência da criança.

Quando fala sobre o papel da atividade no desenvolvimento intelectual, Leontiev não se refere à atividade geral da criança, mas refere-se à atividade enquanto categoria de análise: a *atividade principal*. Para Leontiev (2001a), a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento.

A atividade principal apresenta três características: é a atividade no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; e é a atividade da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (LEONTIEV, 2001a).

Davidov (1988), autor russo que foi influenciado pelas idéias de Elkonin, ao discutir sobre esta questão, assevera que o conceito de *atividade principal* proposto por Leontiev é análogo ao conceito de *situação social de desenvolvimento* proposto por Vigotski. E elucida que a situação social de desenvolvimento se refere, antes de tudo, à relação da criança com a realidade social, considerando-se que essa relação se realiza “precisamente” por meio da atividade humana.

Leontiev (2001a) pontua que *atividade* e *ação* não são termos coincidentes, uma vez que a ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo final, enquanto a atividade está sempre associada a emoções e aos sentimentos, coincidindo com o motivo principal que se pretende atingir. Desse modo, o surgimento de novas atividades se dá com a transformação da *ação* em *atividade*, que ocorre quando o resultado produzido por uma *ação* torna-se mais significativo que o *motivo* da atividade à qual a ação encontrava-se subordinada. Segundo Pasqualini (2006):

(...) quando se trata especificamente da transição para uma nova atividade principal, é necessário que o novo motivo corresponda às possibilidades reais da criança. Uma nova atividade cujo motivo não corresponde às reais possibilidades da criança não

pode, portanto, surgir como atividade principal, desenvolvendo-se ao longo de uma linha secundária durante esse estágio. (p. 118)

O desenvolvimento da atividade da criança deve considerar que a reconstrução das ações e operações se dá no interior de cada estágio do desenvolvimento infantil, e é por intermédio desse processo que se criam as condições para a mudança de atividade principal que caracterizará a transição a um novo estágio.

Em cada estágio do desenvolvimento, apresentam-se atividades principais distintas. Por isso, baseando-se em Leontiev, Elkonin (1987b) propõe que o desenvolvimento humano seja estudado considerando-se os seguintes estágios: 1) comunicação emocional do bebê; 2) atividade objetual manipulatória; 3) jogo de papéis; 4) atividade de estudo; 5) comunicação íntima pessoal; e 6) atividade profissional/estudo.

Para Leontiev, a transição de um estágio a outro acontece pela mudança da atividade principal: “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (Leontiev, 2001a, p. 66).

Elkonin (1987b) criou um esquema de periodização que pretende captar a unidade entre aspectos intelectuais e afetivos no desenvolvimento da personalidade. Ou seja, do mesmo modo como Vigotski, já em 1930, referia-se à necessidade de que se estudasse melhor a relação entre aspectos intelectuais e afetivos no desenvolvimento humano, Elkonin também sustentava essa afirmação, enfatizando que, no processo de desenvolvimento humano aspectos intelectuais e afetivos funcionam como uma unidade apresentando completa interdependência entre si. De acordo com Pasqualini (2006), essas várias atividades de desenvolvimento podem ser organizadas em dois grandes grupos:

(...) a) atividades que promovem mais diretamente o desenvolvimento da esfera afetiva/ motivacional, por meio da assimilação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas contraídas em seu curso; e b) atividades que promovem mais propriamente o desenvolvimento intelectual/ cognitivo, pela via da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. (p. 142)

Elkonin propõe o estabelecimento de épocas no desenvolvimento infantil, sendo elas: *primeira infância, infância e adolescência*. Cada uma dessas épocas é composta pelos dois períodos descritos acima (um com aspectos intelectuais e outro com aspectos afetivos) de modo alternado. Em outras palavras: a *primeira infância* apresenta o período da *comunicação emocional direta* – que faz parte do primeiro grupo – e o período da *atividade objetal manipulatória* – que faz parte do segundo grupo; a *infância* é composta pelos períodos do *jogo de papéis* – que faz parte do primeiro grupo – e da *atividade de estudo* – que faz parte do segundo grupo; do mesmo modo, a *adolescência* se compõe pelos períodos da *comunicação íntima pessoal* – que faz parte do primeiro grupo – e da *atividade profissional e de estudo* – que faz parte do segundo grupo (Pasqualini, 2006).

Passaremos, a seguir, a discorrer sobre o desenvolvimento infantil, abordando, para fins didáticos, em um primeiro momento, a forma que a criança vai transformando sua relação com as outras pessoas e apropriando-se da cultura, tratando, especificamente, sobre a comunicação emocional, a brincadeira e a idade escolar. Em um segundo momento, nos dedicaremos, em especial, sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – pensamento e linguagem, memória, atenção e imaginação.

Embora o nosso trabalho se relacione especificamente ao desenvolvimento infantil de zero a seis anos, consideramos importante discutirmos sobre o modo como acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores também na idade escolar, por julgarmos necessário o entendimento de como está o desenvolvimento no período mediatamente posterior àquele a que nos dedicamos para melhor apresentarmos os processos de superação que acontecem em cada uma das etapas. Não nos ateremos em tratar dos períodos posteriores do desenvolvimento, uma vez que não fazem parte do objetivo deste trabalho.

2.2.1 A criança e a sociabilidade

Entre os aspectos que devem ser considerados ao se analisar o desenvolvimento humano na infância, a sociabilidade é uma característica que merece destaque. Ao considerar-se que o desenvolvimento humano ocorre dialeticamente relacionado com a realidade Histórico-Cultural que o rodeia, a sociabilidade é entendida como imprescindível à humanização. É a partir da relação estabelecida com os outros homens e com o mundo que todo o avanço conquistado pela humanidade é compartilhado entre os indivíduos. E a sociabilidade tem características bastante peculiares ao longo do desenvolvimento humano. E é sobre esta questão que passaremos a nos dedicar neste momento do presente trabalho.

2.2.1.1 A comunicação emocional: primeira forma de contato social

Elkonin (1987b) afirma que na primeira infância a *comunicação emocional direta* é a atividade principal da criança. Nesse período, desenvolvem-se as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação. Acrescenta o autor que o *déficit* de comunicação emocional exerce uma influência decisiva no desenvolvimento psíquico. A criança manifesta domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da inteligência prática. Nesse momento específico do desenvolvimento, o adulto constitui-se como elemento mais importante da situação objetal: é ele quem ensina a criança o modo como deve se envolver nas situações objetais. Novas formas verbais de comunicação surgem, a linguagem passa a ser utilizada para organizar a relação entre o adulto e a criança de um modo prático, sendo que a comunicação emocional passa a um segundo plano e ganha destaque a *colaboração prática*.

Vygotski (1932/1996) postula que a situação social do bebê no primeiro ano de vida é caracterizada pela contradição entre, por um lado, sua “máxima sociabilidade” e, por outro, suas “mínimas possibilidades” de comunicação. Como *máxima sociabilidade* refere-se a completa dependência que o recém-nascido tem dos adultos, visto que toda a relação que o bebê estabelece com a realidade circundante passa a ser mediada socialmente. E como *mínimas possibilidades* de comunicação refere-se à carência dos meios fundamentais de comunicação humana presente no recém-nascido.

O desenvolvimento da criança inicia-se no nascimento e sua existência, nesse período, ocupa uma posição entre a vida intrauterina e a infância. Trata-se de um período muito específico do desenvolvimento humano, no qual a criança nasce sem ainda conhecer e não tendo a menor experiência em lidar com seu próprio corpo e com o mundo que a rodeia. Sobre isto, Vygotski (1932/1996) afirma:

Toda a existência da criança no período pós-natal pode se dizer que ocupa uma posição intermediária entre o desenvolvimento uterino e os períodos sucessivos da infância pós-natal. O período pós-natal vem a ser o elo que une o desenvolvimento uterino e o extra uterino, pois coincidem nele os traços de um e de outro. Dir-se-ia que este elo se constitui em uma etapa de transição de um tipo de desenvolvimento a outro fundamentalmente diferente do primeiro. (p. 275)

Além de ser a primeira experiência do bebê com todo o meio que o cerca, toda sua existência é subordinada à ação daqueles que cuidam dele. Até mesmo a alimentação do

recém-nascido se dá como uma transição, “uma espécie de elo intermédio entre a alimentação intra-uterina e extra-uterina” (Vygotski, 1932/1996, p. 276), a amamentação ocupa um papel decisivo na sobrevivência do bebê. Do mesmo modo, o sono representa cerca de 80% do tempo de vida dele. O autor esclarece que “o sono é a conduta vegetativa mais primitiva, antecede à vigília que o procede. O sono do recém-nascido, igual a sua alimentação, ocupa no desenvolvimento um lugar intermédio entre o estado embrional e o pós-natal” (p. 277).

Esse primeiro período vivenciado pelo bebê é considerado como um período de crise, a *Crise Pós-natal*, e apresenta notáveis características que nos permitem concluir sobre o salto dialético que supõe para a criança a passagem deste tipo de desenvolvimento a outro. A crise pós-natal representa a conversão da vida (estágio uterino) em existência individual, onde o bebê “se separa do organismo em cujo seio foi gerado e, como toda existência individual do ser humano, está imersa na vida social das pessoas que o rodeiam” (Vygotski, 1932/1996, p. 279).

Vygotski (1932/1996) afirma que o conteúdo da vida psíquica do recém-nascido foi objeto de grande polêmica e divergências, uma vez que fazer uma investigação direta acerca da mesma trata-se de tarefa impossível. Apoiados nesse argumento, os investigadores representantes da reflexologia afirmam negativamente a existência de toda a vida psíquica no recém-nascido, considerando o bebê como “um autômato vivo que percebe e atua em virtude exclusivamente de certas conexões nervosas, que carece por completo de todo quanto possa parecer psique” (p. 280).

Vygotski se contrapõe a esta afirmação, defendendo que tal etapa, “por ser a primeira forma de existência da criança, a mais primitiva socialmente é, ao mesmo tempo, psíquica, já que somente a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam as crianças” (1932/1996, p. 279). Desse modo, podem ser reconhecidas duas teses fundamentais com relação a esse período de vida. A primeira é que o recém-nascido possui, no grau mais primitivo, rudimentos da vida psíquica, e essa vida psíquica é de uma índole muito particular. A segunda, explica Vygotski (1932/1996):

Como é lógico, somente podemos falar do estado rudimentar da vida psíquica do recém-nascido; devemos excluir dela fenômenos propriamente intelectuais e volitivos da consciência. Não existem no recém-nascido idéias inatas nem percepção real, quer dizer, a compreensão dos objetos e processos externos nem, finalmente, desejos ou aspirações conscientes. O único que podemos admitir com algum fundamento é a existência do estado de consciência nebulosa, confusa, nos quais o sensitivo e

emocional se descobrem fundidos a tal ponto que caberia lhes qualificar de estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente. (p. 281)

Com a apresentação dessa lei e das demais considerações feitas acima que a embasam, podemos então afirmar que a Psicologia Histórico-Cultural entende o primeiro período do desenvolvimento como um momento muito distinto, uma vez que se trata de peculiaridades de ordem biológica e também o início da vida social do ser humano.

Muitas teorias defendem que se entenda o bebê como um ser a-social, já que a atividade social nesse período limita-se puramente à satisfação de suas necessidades vitais elementares, o que permite a interpretação de que ocupa muito mais a posição de objeto do que de sujeito participante ativo das relações sociais. A Psicologia Histórico-Cultural chama atenção ao fato de que, frente a essas peculiaridades, o contato do recém-nascido com o ambiente trata-se de um contato mediado pelo adulto que cuida dele, o que permite que consideremos a relação do bebê como social desde o seu início. No entanto, a forma como o bebê vai se transformando em função da relação que estabelece com outros homens, vai colocando em evidência o quanto estas relações são fundamentais para seu processo de humanização.

Outra consideração a ser apresentada neste aspecto refere-se ao fato de que, mesmo que o bebê dependa por completo do adulto, ele ainda carece da ferramenta fundamental à comunicação: a linguagem. Esta também vai sendo transformada, aperfeiçoada no contato que ocorre em nível interpessoal. Podemos afirmar que: “A organização da vida do recém-nascido o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém essa comunicação é uma comunicação sem palavras [...], uma comunicação de gênero totalmente peculiar” (Vygotski, 1932/1996, pp. 285-286).

Por volta dos três meses de idade, as relações estabelecidas entre a criança e o mundo que o rodeia apresenta mudanças bastante significativas. O período de crise que se estabelece desde o nascimento e perdura por todo este período passa a dar espaço a uma nova etapa. A Psicologia Histórico-Cultural denomina esse período como *Infância Precoce*, e considera como principais características as transformações referentes à comunicação. No primeiro ano de vida, “ao invés de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas” (Vygotski, 1932/1996, p. 304). O *afeto* é o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras.

Vygotski (1932/1996) afirma que, nessa etapa do desenvolvimento infantil, não se verificam ainda ações dirigidas a um fim, e o modo como a criança relaciona-se com o mundo pode ser percebido em três momentos distintos: 1) período de passividade, 2) período de interesse receptivo e 3) período de interesse ativo.

O *período de passividade* acontece logo após a crise pós-natal, entre o segundo e o terceiro mês da vida da criança, quando começam a se manifestar novas formas de comportamento: a experimentação lúdica, o balbucio, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, a primeira reação ativa na postura, a primeira coordenação dos órgãos que atuam simultaneamente, as primeiras reações sociais que se manifestam nos gestos expressivos de prazer ou surpresa.

No segundo momento, denominado como *período de interesse receptivo*, acontece mudanças bruscas na atitude da criança acontecem frente ao mundo exterior. Até então, o bebê passava cerca de 80% do tempo dormindo e, por volta do quinto ou sexto mês, o sono e a vigia ocupam o mesmo tanto de horas. Juntamente com esse aumento do tempo que passa acordado, começa a aumentar a quantidade de reações do bebê aos estímulos e de manifestações de movimentos expressivos positivos ao longo do dia.

A atividade do bebê demonstra ultrapassar os limites da resposta a estímulos apresentados e inicia uma busca ativa de estímulos e ocupações – o que caracteriza o início do terceiro momento período de interesse ativo que caracteriza a infância precoce: *o período de interesse ativo*. Ele começa a demonstrar um interesse pelo que está à sua volta e a imitação passa a fazer parte das possibilidades de comportamento do bebê. Nesse período do desenvolvimento, a comunicação social não está separada de todo o processo de comunicação com o mundo exterior, com os objetos e com a satisfação de suas atividades vitais, entretanto essa comunicação está privada da linguagem, que é o meio essencial da comunicação humana.

Desse modo, a comunicação do bebê com o adulto que cuida dele é inicialmente baseada no entendimento mútuo, em manifestações emocionais, em transferência de afeto. O adulto ocupa a posição central em qualquer situação no primeiro ano da criança. Daí se compreende porque “(...) a simples aproximação ou afastamento do adulto signifique para a criança uma mudança brusca e radical da situação em que se encontra” (Vygotski, 1932/1996, p. 304). Afirma o autor que, na ausência do adulto, o bebê se sente indefeso, paralisa sua atividade com o meio exterior ou diminui sua ação. “A atividade da criança na presença do adulto se realiza sempre através dele. Por este motivo, a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda situação” (p. 304).

Na *Crise Pós-Natal*, vimos anteriormente que a *máxima sociabilidade* e as *mínimas possibilidades* caracterizavam a relação do bebê com seu meio social. Já no período reconhecido como *Primeiro Ano*, o que evidencia a *situação social* da criança é a *dependência da situação*: a criança, a princípio, é completamente dependente do campo visual-direto, a percepção e o afeto estão intimamente vinculados, havendo uma unidade entre a percepção afetiva e a ação. É esta relação que possibilita Vygotski (1932/1996) a afirmar que o desenvolvimento da percepção e da linguagem está estreitamente vinculado entre si nesse período da infância.

Por volta do décimo mês, inicia-se o desenvolvimento “(...) das formas de comportamento mais complicadas: a primeira utilização da ferramenta e o emprego das palavras para expressar o desejo” (Vygotski, 1932/1996, p. 287). Este novo período perdura além do primeiro ano e culminará na crise do primeiro ano.

A possibilidade de utilização da ferramenta representa uma etapa completamente nova para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento social. Desde o início da vida, a criança já se mostra reativa à atividade do adulto que cuida dela, portanto, já podemos concebê-la como um ser social. E tão logo a criança se põe a dominar seu próprio corpo, age também de modo ativo com o mundo que a cerca, por meio da sua vivência social. Antes dos cinco ou seis meses, o bebê ainda não se mostra desenvolvido o suficiente para retribuir ao que o adulto lhe oferece ou para interagir com o ambiente. A partir do segundo semestre de vida, a criança manifesta necessidade e possibilidade de comunicação. Sobre isto, Vygotski (1932/1996) esclarece:

Nos interessa, sobretudo, duas circunstâncias vinculadas entre si que exercem uma influência direta sobre a gênese das manifestações sociais nesta idade. A primeira consiste naquela raiz geral que origina o desenvolvimento das manifestações sociais do bebê e, a segunda, naquele caráter peculiar que adquire a comunicação social no primeiro ano e distingue a sociabilidade do bebê da criança maior que ele. (p. 303)

Desde que nasce o bebê se encontra em uma situação de desenvolvimento bastante peculiar. Todo seu comportamento está imerso no universo social do qual ele faz parte e, para sobreviver, ele deve recorrer a outras pessoas para a satisfação de suas necessidades. Sendo assim, logo que nasce, o bebê não tem ainda as condições necessárias para se separar e nem para se diferenciar da situação social à qual pertence. Somente mais tarde, quando começa a diferenciar-se dessa situação social, o bebê ainda mantém sua *indole inicial* caracterizada pela

nula condição de sobreviver por si mesmo. De modo que, no período em que começa a interagir com o meio social, e o faz por meio de outras pessoas. Nesse período, a comunicação social com o adulto “é a esfera fundamental de onde se revela a própria atividade da criança” (Vygotski 1932/1996, p. 303).

As palavras de Martins (2006) são bastante elucidativas:

As relações iniciais da criança com o mundo das coisas e das pessoas circundantes encontram-se fusionadas entre si, mas ao longo de seu desenvolvimento, ainda que preservadas as intervencções, vão-se produzindo suas diferenciações e se constituindo como linhas de desenvolvimento específicas. (pp. 30-31)

Ocorrem nesse período significativas mudanças em nível sensorial e da motricidade. O início da vida social é regulado puramente por funções primitivas e, aos poucos, passa a ser regulado também pela atividade de funções psicológicas superiores. O bebê, antes passivo diante dos estímulos, respondendo a eles de modo arcaico, passa a responder de modo ativo, cujo processo principal passa a ser mediado pelo impulso, entendido como necessidade, ou mais especificamente falando: o afeto. Vygotski (1932/1996) explica que os impulsos afetivos passam, a partir de sua formação, nesse período, a ser “(...) o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior” (p. 299), de modo que é possível afirmar que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança e participa da formação de sua personalidade desde seu início até o fim.

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sono, da alimentação e do grito. Já no primeiro estágio do primeiro ano o afeto adota, no funcionamento, a forma de um interesse receptivo pelo mundo exterior e se transforma, no segundo estágio dessa idade, em um interesse ativo por seu entorno. E, finalmente, a finalização do primeiro ano desemboca na crise do primeiro ano que como todas as idades críticas se distinguem por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pela aparição do afeto da personalidade própria, que constitui o primeiro passo do desenvolvimento da voluntariedade infantil. (p. 299)

Especificamente falando sobre o período que marca a *crise do primeiro* ano de vida, podemos identificá-la, sobretudo, pelo aparecimento da linguagem, que, nesse período, tem

todo um conjunto de características peculiares: trata-se da linguagem autônoma, ou seja, um tipo de linguagem que não aparece em nenhuma outra fase de desenvolvimento da criança, e caracterizada como uma linguagem que se utiliza de palavras ou sons próprios, elaborados particularmente por cada criança.

Algumas teorias explicam a aquisição da fala como um período reduzido exclusivamente ao desenvolvimento do vocabulário infantil, considerando que os significados das palavras são assim apreendidos de uma vez para sempre, conforme assevera Vygotski (1932/1996). Outras teorias entendem que a aquisição da palavra representa um marco fundamental no desenvolvimento da criança, também considerando tal aquisição de um modo estanque, de uma vez para sempre.

A Psicologia Histórico-Cultural, diferentemente das demais teorias, caracteriza esse período como um momento de crise, no qual a ruptura principal com a idade anterior acontece no sistema de comunicação. O bebê que, até então, reagia ao meio por intermédio do adulto, passa a comunicar-se por uma série de formas, que substituem a linguagem. Ou seja, desenvolve-se uma forma peculiar de comunicação, que constitui certa etapa preparatória para o desenvolvimento da linguagem tal como a temos na idade adulta. Trata-se da passagem do período pré-linguístico para o período verbal de desenvolvimento e se efetua por meio da linguagem autônoma infantil⁸. De acordo com Vygotski (1932/1996):

(...) a linguagem autônoma infantil não é um caso raro, senão uma regra, lei que se observa no desenvolvimento verbal de toda criança, lei que podemos formular do seguinte modo: antes que a criança passe do período pré-linguístico para dominar a linguagem dos adultos, a criança manifesta o desenvolvimento da linguagem autônoma infantil. (...). Dizemos que é autônomo porque parece estar estruturado de

⁸ Segundo Vygotski, o primeiro autor a propor o desenvolvimento da linguagem autônoma infantil foi Darwin que, ao observar o desenvolvimento de seu neto, fez várias anotações que, posteriormente, foram publicadas em forma de artigo. Entretanto os leitores da época não deram a menor atenção ao que havia sido por ele produzido (Vygotski, 1996). De acordo com Darwin, a composição fônica das palavras utilizadas pela criança se diferencia radicalmente da composição fônica de nossas palavras e as palavras da linguagem autônoma se diferenciam de nossas palavras também por seu significado. O autor explica que as crianças aplicam uma palavra, um significado a todo um conjunto de coisas que os adultos designam cada vez com uma palavra. Tais constatações derivaram de uma observação em particular sobre o neto. Primeiramente, o menino chamava o pato de <pa>. Depois, vendo o pato nadando no lago, passou a chamar também o lago de <pa>. Mais tarde, o leite que bebia e outros líquidos passaram a ser chamados pela criança como o mesmo <pa>. Mais tarde ainda, ao ver uma moeda onde tinha uma ave desenhada, passou a identificar tal moeda como <pa> e generalizou tal palavra para referir-se a outros objetos da mesma forma que a moeda – como botões, por exemplo. Desse modo, Darwin evidencia a existência de uma atribuição puramente particular do uso de dada palavra, que não se justificava pelo que era nomeado em si, mas pela atribuição particular da criança que utilizava tal modo de nomeá-los (Vygotski, 1996).

acordo com suas próprias leis distintas das origens da linguagem autêntica. (p. 329-330)

Os significados das palavras autônomas infantis, que aparecem nesse período, não coincidem com os significados atribuídos pelo adulto. Nenhuma dessas palavras pode ser corretamente traduzida para nossa linguagem. Isso se explica pelo fato de que o tipo de funções psicológicas necessárias à compreensão do conceito usado pelo adulto ainda não são acessíveis à criança dessa idade.

Do mesmo modo que a linguagem autônoma se distingue significativamente da linguagem do adulto em termos fonéticos e também semânticos, podemos afirmar que a comunicação com a ajuda de tal linguagem diferencia-se muito da comunicação com a ajuda da linguagem tal como o adulto a utiliza. De modo que a criança, nesse período, para comunicar-se, necessita de pessoas que conhecem o código de linguagem infantil por ela empregado.

Uma das primeiras tentativas de se explicar esse modo peculiar de comunicar-se foi atribuir ao adulto que cuida da criança a responsabilidade por tal aprendizagem pela criança. Acreditava-se que, quando um adulto falava com a criança através de uma linguagem infantilizada, estaria ensinando a criança a falar do mesmo modo, a linguagem autônoma utilizada pela criança seria uma consequência do modelo oferecido pelo adulto. Entretanto, diferentemente dessa explicação, os pesquisadores soviéticos aqui estudados afirmam que a linguagem autônoma se deve ao fato de a criança, antes de dominar nossa articulação e fonética, domina certos rudimentos de palavras e de significados não coincidentes com os nossos (Vygotski, 1932/1996).

A maneira como a linguagem se estrutura torna possível a comunicação de um adulto com a criança apenas em situações concretas. Esta forma de linguagem permite a comunicação, porém em caráter e formas distintas daquela comunicação que será possível à criança somente mais tarde. Sua linguagem não corresponde à gramática, não apresenta sintaxe e nem a etimologia presente nas frases dos adultos.

Podemos distinguir três aspectos na linguagem autônoma: 1) *ela se diferencia da linguagem do adulto* no aspecto motor, quer dizer articulatório, fonético; 2) *não há coincidência entre* os significados da linguagem autônoma com o significado das palavras utilizadas pelo adulto; e 3) a criança, compreende, além de suas próprias palavras, também as dos adultos, quer dizer, “antes de começar a falar já compreende uma série delas” (Vygotski, 1932/1996).

O desenvolvimento da linguagem autônoma infantil, por meio da atribuição própria de significado a cada palavra, manifesta-se com a participação ativa da própria criança, e tem a função de indicar e dominar dada situação ou objeto. Não tem a função de substituir os objetos ausentes, ao invés disso, tão somente indica numa situação visual-direta o que pretende comunicar. Por isso, “com a ajuda da linguagem autônoma, a criança pode falar somente sobre o que vê”, o que acontece de modo distinto do uso da linguagem desenvolvida “quando os adultos podem falar de coisas que não estão presentes” (Vygotski, 1932/1996, p. 332). A outra diferença entre a linguagem autônoma e a nossa é a relação existente entre os significados separados das palavras. Segundo este autor, o mais fundamental para o desenvolvimento dos conceitos e das palavras infantis é o desenvolvimento do sistema de relações estabelecidas entre os significados de palavras isoladas (p. 332).

A linguagem autônoma não conserva um mesmo significado, o mesmo é sempre um resultado situacional, ou seja, o significado das palavras não é constante, mas variável, segundo cada situação concreta. “Para nós, todo objeto tem seu próprio nome, independentemente da situação em que se encontre, porém na linguagem autônoma infantil o nome varia de acordo com a situação” (Vygotski, 1932/1996, p. 333).

A linguagem autônoma, além de representar significativa importância ao possibilitar uma nova forma de relação entre a criança e seu universo social, ocupa ainda outra função, ligada ao modo como isso se reflete o desenvolvimento da linguagem infantil, nas peculiaridades do pensamento da criança. As características do pensamento se desenvolvem na criança por intermédio da linguagem autônoma.

(...) o significado das palavras na linguagem infantil depende sempre da situação. (...) Por consequência, no estágio da linguagem autônoma, não existe nenhuma possibilidade de pensamento verbal à margem da situação visual direta. Assim que a palavra se afasta da situação visual direta, perde seu significado. (...) Desse modo, no estágio da linguagem autônoma infantil o pensamento da criança adquire certas rupturas iniciais do pensamento lingüístico verbal, sem separar-se, entretanto, do visual-direto. (Vygotski, 1932/1996, pp. 334-335)

As palavras só estão unidas aos objetos quando estes estão ante os olhos da criança que os nomeia, isso como resultado do fato de que as relações entre as coisas que se estabelecem com a ajuda do pensamento são ainda inacessíveis nessa etapa de desenvolvimento. Nesse momento, o pensamento “é extraordinariamente dependente; é mais

bem uma parte subordinada da percepção da criança, de sua orientação ao que lhe cerca, uma série de pensamentos e manifestações afetivas, volitivas, onde o conteúdo intelectual se encontra em um segundo plano” (Vygotski, 1932/1996, p. 335).

Ante tais afirmativas, fica-nos evidente que a linguagem autônoma infantil não somente se constitui como uma etapa peculiar do desenvolvimento da linguagem infantil, “mas que esta etapa corresponde a uma etapa peculiar no desenvolvimento do pensamento” (Vygotski, 1932/1996, p. 335). As peculiaridades manifestas pelo pensamento dependem do nível de desenvolvimento em que se encontra a linguagem, sua estrutura é totalmente diferente daquela que tem nossa linguagem, porque carece, em geral, de significados permanentes.

Desse modo, podemos considerar que a linguagem autônoma infantil é a nova formação central da *idade crítica (a crise dos três anos)* e deve ser entendida em todas as suas peculiaridades como uma formação transitória entre a comunicação sem linguagem e a verbal.

É importante salientar que Vygotski (1932/1996) destaca como fundamental o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem na infância precoce. A linguagem infantil deve sua origem às relações da criança com os adultos e os adultos são os que impulsionam a criança ao domínio da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem se dá pela via da generalização, mediada pelo adulto. Com o desenvolvimento da linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: o que antes era percebido sem palavras vai sendo substituído pela percepção verbal, dotada de sentido. A percepção aos poucos se converte em percepção generalizada. A generalização ganha sentido a partir da linguagem, a qual permite que a criança perceba cada objeto no interior de um todo para além de sua descrição material, atingindo o sentido social.

Valendo-se da relação com os adultos e do desenvolvimento da linguagem na infância, desenvolve-se na criança a compreensão verbal das coisas e de sua própria conduta: “(...) creio que a *infância precoce* é, justamente, a etapa na qual surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando surge a consciência histórica do ser humano existente para outros e, por consequência, para a própria criança” (Vygotski, 1932/1996, p.366, grifos nossos).

Segundo Toassa (2004), a criança de até seis anos de idade ainda tem seu desenvolvimento marcado pelo pensamento pseudoconceitual e é orientada pelos estímulos advindos do ambiente que a rodeia, uma vez que o desenvolvimento da linguagem nesse período mantém as características apresentadas acima. Para esta autora, desde por volta dos quatro anos de idade a palavra começa a ocupar função especial: deixa de ter a função de

simples comunicação para funcionar como ferramenta para a organização da conduta da própria criança. Nessa etapa do desenvolvimento, a criança muda sua concepção de mundo com frequência, e os “traços estáveis do ponto de vista da personalidade infantil apresentam-se apenas na idade escolar” (p. 59). No período pré-escolar, é fortemente observada a presença das leis biológicas de desenvolvimento, de modo que a infância pode ser considerada como um período de aprendizagem da sobrevivência autônoma. A criança ainda não se mostra capaz de planejar suas atividades, uma vez que sua consciência ainda não é pautada no pensamento verbalizado. A criança precisa de orientações que venham daqueles que são responsáveis por seu cuidado, precisam de um ambiente subsidiado por regras e normas que lhe sejam bastante claras. Somente quando há um maior desenvolvimento da linguagem é que a consciência é capaz de apoiar-se no pensamento verbalizado e, então, a criança passa a desempenhar uma maior autonomia e capacidade de planejar suas ações antes de executá-las e também de tomar suas próprias decisões.

Vygotski (1932/1996) denomina de *crise dos três anos o período que marca a transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar*. Ao analisar esse período, o autor apresenta um conjunto de comportamentos, como o negativismo, a teimosia, a rebeldia e a insubordinação, que passam a mediar relações da criança com seu universo social.

O *negativismo* se caracteriza pela oposição que a criança demonstra em sua conduta quanto a tudo que lhe propõe os adultos. Não se trata de uma reação a um conteúdo específico, antes sim, configura-se como a recusa em atender solicitações feitas pelos adultos. A *teimosia* se expressa pela atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, não tendo a intenção de ser necessariamente atendida em seu desejo/necessidade, mas ao desejo intenso de obter aquilo que pede. Como *rebeldia*, entendem-se as atitudes de protesto generalizado dirigido às normas que lhes são impostas. A *insubordinação* se refere ao desejo de ser independente e querer fazer as coisas por si e ao seu modo.

Além desse conjunto de características descritas acima, o autor propõe ainda ‘outros sintomas secundários’ da crise dos três anos: *protesto violento, despotismo e ciúmes*.

Tais características, para Vygotski (1932/1996, p. 373), não se vinculam à existência de patologias, mas retratam a crescente independência e atividade da criança: “todos esses sintomas, que giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam, demonstram que as relações da criança com as pessoas a sua volta ou com sua própria personalidade já não são as mesmas de antes”. Desse modo, o autor considera que a crise dos três anos é um processo de reestruturação interna pela busca de superação da dependência psicológica que tem da mãe e das pessoas que a rodeiam.

A criança se separa fisicamente da mãe no momento em que nasce, mas é mantida uma completa dependência da criança com relação à mãe ou com relação ao adulto responsável por seu cuidado: “nem sua alimentação nem sua locomoção” seriam garantidas por si somente. E apoiado nessas constatações, Vigotski afirma que “a criança no período da primeira infância está separada biologicamente, mas não psicologicamente das pessoas que a rodeiam”, e “a crise dos três anos marca uma nova etapa de sua emancipação”, ou seja, marca o início do exercício de certa autonomia, tanto para locomover-se e alimentar-se, como para relacionar-se de um modo mais amplo com o seu universo social (Vygotski, 1932/1996, p. 373).

As características desse período de desenvolvimento fazem a criança parecer difícil de educar. A mesma criança que antes “não apresentava cuidados nem dificuldades, se converteu de imediato em um ser complicado para os adultos” (Vygotski, 1932/1996, p. 372). Pasqualini (2006) ao discutir a crise dos três anos escreve:

Há uma constatação bastante importante acerca dos avanços na conduta da criança que aparecem nessa fase: modifica-se a relação da criança com seus próprios afetos e ela já é capaz de agir *contra* seus próprios desejos. Vejamos um exemplo referente a um experimento realizado por Vigotski: pelo imperativo de contrapor-se ao adulto, a criança é capaz de recusar um convite para um passeio, mesmo que tenha anteriormente expressado o desejo de fazer o passeio – simplesmente porque o convite foi feito pelo adulto. Trata-se de uma grande conquista da criança, que revela que ela não é mais totalmente dominada pelo afeto (no exemplo, o desejo de fazer o passeio), como ocorria na primeira infância em função unidade entre afeto e atividade; agora, o motivo de sua reação não está mais necessariamente relacionado diretamente ao conteúdo da situação. (p. 372)

Embora a criança esteja em um momento de muitas manifestações de descontentamento com as pessoas do meio que a cerca, trata-se também de um período de intensas relações sociais. Enquanto no período da infância precoce a criança encontra-se dominada por relações afetivas diretas com o círculo familiar, a partir da crise dos três anos se produz o que Vygotski (1932/1996) chama de *desdobramento*:

(...) os conflitos podem ser freqüentes, a criança chega a insultar sua mãe, a desdenhar os brinquedos que lhe oferecem em momentos oportunos, a quebrá-los de pura raiva.

Existem mudanças na esfera afetiva e volitiva, o que prova a crescente independência e atividade da criança. Todos esses sintomas, que giram em torno do <eu> e das pessoas que o rodeiam, demonstram que as relações da criança com as pessoas que o rodeiam ou com sua própria personalidade já não são mais as de antes. (p. 373)

Desse modo, podemos afirmar que as mudanças fundamentais que se produzem durante essa crise se relacionam à modificação da atitude social da criança frente ao prestígio de seus pais. Temos também uma crise de ordem da personalidade, em que a criança passa a dar ênfase às suas decisões, demonstrando o início de um desenvolvimento de concepção de *eu* como um ser agente e capaz de reagir ao mundo – e, nesse caso, reagindo de modo, por assim dizer, opositor. Segundo Vygotski (1932/1996), “falando mais esclarecidamente, a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas que a rodeiam” (p. 375).

Essas modificações que ocorrem com a criança durante a crise dos três anos conduzem a uma etapa posterior de desenvolvimento que Vygotski denomina como Idade Pré-Escolar. Nessa nova etapa, o modo como uma criança se relaciona consigo mesma e com o mundo que a rodeia é modificado, particularmente, por uma nova capacidade que passa a ser dominada pela criança: a imaginação, conforme veremos no próximo item.

2.2.1.2 – A brincadeira de papéis

Vygotsky (1933) afirma que a capacidade de criação de situações imaginárias se torna possível com a separação dos campos da visão e do significado que ocorre no período pré-escolar. Nos estágios anteriores, predominava a união entre afeto e percepção, que mantinha a criança presa à situação imediata. Na idade pré-escolar, a criança começa a agir mais em função de “tendências e motivos internos” do que por estímulos fornecidos por objetos externos. O estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra lhe permite envolver-se em atividades de jogos. Sobre isto, este autor escreve:

A ação em uma situação que não é vista, mas apenas concebida num nível imaginativo e em uma situação imaginária, ensina a criança a guiar seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da situação. (Vygotsky, 1933, p. 9)

A brincadeira que se utiliza da imaginação passa a ser a atividade principal da criança nessa etapa de desenvolvimento. Nesse momento, a criança começa a ganhar uma maior autonomia em relação às pessoas e aos objetos que a rodeiam. É possível criar uma nova situação por meio do exercício da imaginação, que se materializa, notadamente, por meio da brincadeira. Ao falar sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, Arce (2004) argumenta que a brincadeira:

(...) é a atividade principal porque “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”, ou seja, no brincar a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando apreendê-lo. Nesse ponto o papel da imaginação aparece como emancipatório: a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade. (...) Na brincadeira a criança cria uma ruptura entre sentido e significado de um objeto, isto é, um pequeno cilindro de madeira não perde seu significado para a criança, mas durante a brincadeira esse jogo pode assumir para a criança o sentido de uma seringa de aplicação de vacina. (p. 21- 22)

Desse modo, a principal característica desse estágio é o fato de que a criança passa a ser determinada pelas ideias, não mais pelos objetos. Isso representa uma grande mudança na relação da criança com o meio circundante. De acordo com Pasqualini (2006):

Nesse sentido, é possível compreender o jogo como uma transição entre a absoluta dependência da situação imediata que caracteriza os primeiros anos de vida e a possibilidade do pensamento totalmente liberto das situações reais, que constitui uma conquista tardia de desenvolvimento humano. (p. 159)

Nessa etapa, a criança é espontânea e ganha maior autonomia nas relações sociais, superando aos poucos a necessidade absoluta de intermediação de adultos para se relacionar com o mundo e também para sobreviver. Nas brincadeiras, a criança imita o adulto em suas atividades e assim exercita a autonomia por meio da imaginação.

Assim como Vygotski (1932/1996) considerou fundamental nessa etapa o desenvolvimento da percepção e da linguagem como estreitamente vinculados entre si, também Leontiev (1987) considera algo similar: “(...) a criança que ainda não alcançou a idade pré-escolar, se encontra como se estivesse em poder das impressões externas” (p. 59).

Na infância pré-escolar, que se estende desde o terceiro ao sexto ano de vida (Elkonin, 1987b), a atividade principal é o jogo de papéis. De acordo com o autor, o principal significado dessa atividade, nesse período, é que, por meio do jogo, e em colaboração com o adulto, a criança modela a relação entre as pessoas. Para atender a esse papel, considera-se que o jogo apresenta procedimentos peculiares: a assunção, pela criança, do papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociolaborais; o caráter representativo - generalizado da reprodução das ações objetais; a transferência dos significados de um objeto a outro, etc. (Elkonin, 1987b, p. 118).

Segundo Pasqualini (2006), o jogo de papéis possibilita a inclusão das ações no sistema social de relações humanas, o que permite à criança apropriar-se do *sentido* social das atividades humanas.

Nessa fase do desenvolvimento, explica Leontiev (2001b), manifesta-se a contradição entre o rápido desenvolvimento da necessidade da criança de agir com objetos e, por outro lado, a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações.

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. (Leontiev, 2001b, p. 121)

O jogo, nessa fase do desenvolvimento, tem como características fundamentais o fato de não ser uma atividade produtiva e também o fato de que a criança não compreende os motivos que a levam a brincar. Essas duas características permitem que o jogo seja substancialmente diferenciado do trabalho e de outras formas de atividade (Vygotsky, 2002, p. 4). Frente a essas características, Leontiev (2001b) postula que a brincadeira infantil tem seu motivo no próprio processo.

Desse modo, Elkonin (1987a) afirma que o jogo promove a transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato e, por isso, reconhece Pasqualini (2006), “promove o desenvolvimento psíquico da criança em função da exigência de subordinação às regras implícitas (inerentes ao papel), na medida em que exige a contenção dos impulsos imediatos, sua subordinação à função (papel) assumida e a capacidade de dominá-los enquanto se estende a situação lúdica” (p. 154).

Elkonin (1987a) evidencia a relação entre a atividade da criança e o desenvolvimento da sua consciência:

A assunção de um papel pela criança, a diferenciação das ações características para esse papel, o modo de sua realização no jogo adquirem um caráter tal que essas se tornam objeto da consciência da criança. Pela primeira vez o pequeno vê suas próprias ações. (...) No jogo isso ocorre porque a criança é ao mesmo tempo ela mesma e outra pessoa. Suas ações são, simultaneamente, ações de outra pessoa cujo papel foi assumido. Assim, as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com isso, facilita-se sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldade suas próprias ações; as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, postas fora e dadas na forma de ações de outra pessoa. Por isso o papel, cumprido pela criança, tem uma importância excepcional na conscientização de suas ações (...). (p. 99)

Martins (2006) corrobora a importância dessa brincadeira para o desenvolvimento infantil:

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os procedimentos externos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras de infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base de todos os atributos e propriedades humanas. (p. 39)

Mukhina (1996) discute sobre três propriedades relacionadas à importância do jogo de papéis no desenvolvimento psicológico da criança: (1) o caráter semiótico; (2) a dotação de argumentos e conteúdos; e (3) as relações lúdicas e reais.

No jogo, as crianças criam situações simbólicas que substituem situações objetos ou situações de seu cotidiano. A criação de tais situações amplia as possibilidades de ação, uma vez que desvincula a ação de condições materiais presentes e disponibilizadas em seu ambiente, substituindo tais condições concretas por condições simbólicas, ou seja, semióticas.

Como dotação de argumentos e conteúdos compreende-se a possibilidade que a criança tem, valendo-se do jogo de papéis, de representar, de diversas maneiras, o seu entorno social, não havendo o compromisso em representá-lo tal como é de fato. Dito de outro modo,

para brincar, a criança cria diversas situações que servem como argumento e cenário para o jogo, podendo assumir ou não similaridades com os objetos e situações de fato. É possível compreendermos que, quanto maior idade tiver a criança que brinca, maiores são as possibilidades e quantidades de argumentos que utiliza, devido ao fato de já ter vivenciado maior número de experiências que lhe servem como recurso para o pensamento criativo e mais complexo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, os conteúdos dos jogos vão se alterando ao longo dos estágios de desenvolvimento vivenciados pela criança que brinca.

No início da infância, as crianças dificilmente planejam os jogos antes de iniciá-los, ao contrário disso, elas enveredam-se nos jogos ao mesmo tempo que criam seu conteúdo. Segundo Mukhina (1996), nesse período, as brincadeiras reproduzem situações reais vivenciadas pelos adultos e somente depois, por volta dos quatro ou seis anos, as crianças se desprendem dessas características e são capazes de um exercício mais amplo de criatividade, demonstrando maior capacidade em seguir e traçar regras mais amplas e regras implícitas no cotidiano. Anteriormente, as crianças seguiam apenas regras explícitas e reproduziam situações bastante vinculadas à realidade. Nessa etapa (5-6 anos), elas próprias criam situações novas e as planejam apoiadas em situações vivenciadas no cotidiano e em situações hipotéticas.

A terceira propriedade do jogo de papéis considerada por Mukhina (1996) trata-se das relações lúdicas e reais que assumem. As relações lúdicas acontecem através do faz de conta, baseadas em argumentos e conteúdos assumidos entre as crianças que brincam e desempenhados no contexto utilizado para o desenvolvimento do jogo. Ao falar sobre essa característica, Martins (2006) afirma que os vínculos que se instalam entre as crianças que brincam juntas e entre as relações lúdicas ou reais estabelecidas no jogo de papéis podem assumir diversas formas: podem ser planejados de antemão (as crianças combinam os papéis a serem desempenhados ou o roteiro do jogo) ou ser desenvolvidas durante o processo da brincadeira (no imprevisto e em reação a argumentos e situações que emergem durante o jogo), podem representar relações reais vividas no cotidiano ou assumir um rumo planejado em argumentos novos. As relações assumidas pelas crianças que brincam podem tanto coincidir como divergir das relações reais (como exemplos podem pensar em crianças que brincam de escolinha, sendo professor ou aluno; crianças que brincam de intervenção em tratamento de saúde, sendo médico ou paciente; crianças que brincam com objetos de uso cotidiano, representando que são pessoas de fato).

As implementações dessas reações vão imprimir novos elementos na comunicação das crianças, fundamentais para que os integrantes do jogo possam realizar ações em comum, compartilhar argumentos e conteúdos, bem como construir as condições necessárias para sua realização. Portanto, para que a brincadeira de papéis se concretize, é necessário que seus integrantes descentrem-se de seus próprios atos e ampliem a atenção sobre as ações de outros, o que repercute diariamente no enriquecimento dos sistemas comunicacionais verbais ou não-verbais. (Martins, 2006, p. 41)

Tais propriedades destacadas por Mukhina (1996) nos permitem destacar sobre a função importante do jogo de papéis tanto para o exercício das atividades cotidianas pela criança como também para a ampliação de sua consciência sobre a realidade e sobre o mundo que a rodeia.

Ainda quanto aos jogos de papéis sociais, Martins (2006) afirma a importância que estes assumem no processo de desenvolvimento da criança ao agirem sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, atenção, memória, sentimento, etc.), ao influírem diretamente sobre o desenvolvimento da consciência; ao participarem do desenvolvimento afetivo-emocional, entre outras funções que ocupam no desenvolvimento cultural da criança.

A espontaneidade e a imaginação permanecem como atividade principal da criança até que seu período estável se converta em um novo período de crise: *A crise dos sete anos*, que ocorre na passagem da idade pré-escolar para a escolar.

2.2.1.3. A criança em idade escolar: mediação das relações com os adultos

Na *idade escolar*, segundo Elkonin (1987b), emerge como atividade principal da criança a *atividade de estudo*. É por intermédio dela que transcorre a assimilação de novos conhecimentos e que se *mediatiza* todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam. No período anterior a este, as relações da criança com os adultos e com o meio têm caráter mais propriamente *imediate*.

Podemos considerar, nesse sentido, que, ao longo da idade pré-escolar, vão se criando as condições para que a criança vá se tornando cada vez mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações, até que se opere o salto qualitativo na transição ao estágio seguinte de desenvolvimento. Vale destacar que as conquistas obtidas na transição à

idade escolar só serão, de fato, possíveis em função do acúmulo do desenvolvimento produzido na idade pré-escolar.

Leontiev (1987, p. 61), afirma que “(...) a subordinação consciente e autônoma de uma ação a outra se forma pela primeira vez na idade pré-escolar (...)”. É nesse período que se verifica pela primeira vez a correlação entre “(...) os *motivos* da atividade da criança, que se formam sobre a base da separação entre os motivos mais importantes e aqueles que se subordinam a eles” (Pasqualini, 2006, p. 187).

A partir desse período, a criança começa a ter domínio sobre a própria atividade e a ser capaz de realizar uma ação que não gosta durante um longo espaço de tempo, tendo em vista a consequência dessa ação, como, por exemplo, uma situação em que a criança se põe a almoçar mesmo sem estar com muita fome, esperando a sobremesa que virá depois. A formação desse modo de comportar-se da criança tem importância fundamental no processo de formação da personalidade, uma vez que a criança avança no sentido de dirigir sua própria conduta.

Pasqualini (2006) tece algumas considerações sobre o fato de educar as capacidades de autogoverno da conduta.

(...) não significa inculcar hábitos puramente mecânicos na criança (LEONTIEV, 1987), embora a formação de operações conscientes seja um importante elemento do processo. (...) a formação de operações conscientes relaciona-se a uma espécie de automatização do comportamento. As ações inicialmente independentes da criança convertem-se em operações, isto é, em meras condições para realização da ação, todas elas subordinadas a um único fim. Com isso, as operações não mais ocupam a atenção e a consciência da criança, embora possam, a qualquer momento, ser conscientizadas por ela. A formação de operações conscientes determina, nesse sentido, um alargamento considerável na esfera do consciente, referente ao aparecimento de um conteúdo controlado conscientemente. (p. 182)

O fim da idade pré-escolar é marcado pela crise dos sete anos. A mudança significativa que ocorre nesse período é a perda da espontaneidade infantil e, segundo Vygotski (1996), a principal característica observada na criança nessa etapa é que a mesma passa a se comportar de outra maneira, completamente diferente do modo como se comportara até então.

A perda da espontaneidade acontece como consequência da incorporação do fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que substitui de modo oposto a ação até então ingênua e direta, própria da criança pequena. Vygotski (1932/1996) explica que “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa <estou alegre>, <estou desgostoso>, <estou enfadado>, <sou bom>, <sou mau>, quer dizer, nele surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (p. 380).

Na crise dos três anos, já descrita anteriormente, a criança descobre suas relações com outras pessoas. Na crise dos sete anos, a criança descobre o próprio fato de suas vivências. As vivências adquirem sentido e se generalizam pela primeira vez, assim como os afetos: aparece a lógica dos sentimentos. Vygotski (1932/1996) explica que:

O pré-escolar gosta de si mesmo, porém carece de amor próprio como atitude generalizada frente a sua própria pessoa, invariável nas diversas situações; a criança dessa idade não sabe julgar-se a si mesmo, não generaliza suas relações com as pessoas de seu convívio nem compreende seu próprio valor. Assim, pois, por volta dos sete anos, aparecem diversas e completas formações que modificam brusca e radicalmente o comportamento infantil, o tornam mais difícil, mesmo que essas dificuldades se diferem das existentes na idade pré-escolar. (p. 380)

A principal repercussão dessa mudança se evidencia na relação da criança com o meio. Ao ter condições de compreender de modo generalizado as suas relações com o ambiente circundante e com as pessoas de seu convívio, a criança muda significativamente o seu modo de relacionar-se com eles.

É a partir da *crise dos sete anos* que a criança passa a ser capaz de julgar a si mesma e a reconhecer e atribuir valor à sua posição social. Desse modo, as próprias vivências passam a adquirir sentido, o que torna possível que sejam estabelecidas pela criança novas relações com ela mesma, o que até então não lhe era possível (Vygotski, 1932/1996).

Ante tal constatação, citamos como uma tese formal: “o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência em tal meio”. Sendo a criança uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se efetiva “através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança” (Vygotski, 1932/1996, p. 383). Portanto, do mesmo modo como a espontaneidade do pensamento e das ações aparece como uma importante

característica da criança em idade pré-escolar, a perda dessa espontaneidade aparece como a principal característica da crise dos sete anos (Vygotski, 1932/1996).

Para o autor russo, na criança pré-escolar, ainda não se diferenciam suficientemente a vida interior e a exterior, e daí resulta a espontaneidade presente nesse período do desenvolvimento: a criança se manifesta externamente tal como ela é “por dentro”. Desse modo, a perda da espontaneidade “significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto” (Vygotski, 1932/1996, p. 378).

Até o presente momento, discorreremos sobre o desenvolvimento infantil até a crise dos sete anos. Os períodos seguintes do desenvolvimento humano tratam-se da idade escolar, a crise dos treze anos, a puberdade (que se inicia por volta dos 13 anos) e a crise dos 17 anos. Após esses períodos, o desenvolvimento humano é compreendido como período de vida adulta.

Como o propósito deste trabalho é apresentar as contribuições que o referencial teórico da psicologia Histórico-Cultural pode oferecer ao psicólogo que trabalha junto às políticas públicas de assistência social que atendem a crianças com idade especificamente entre zero e seis anos, não nos dedicaremos a descrever como se dá o desenvolvimento humano nos períodos após a *crise dos sete anos*.

Percebemos, com o exposto até aqui acerca do desenvolvimento infantil, que, em cada uma das suas etapas, acontecem transformações no modo como a criança se relaciona com as pessoas e com o mundo social do qual ela faz parte. Foi possível entender porque a teoria de que a criança nasce pronta para vida social e traz em si “sementes” para as habilidades que irão se desenvolver não se sustenta e que é preciso romper com tal concepção. Diferente disso, a Psicologia Histórico-Cultural propõe que entendamos o desenvolvimento infantil como um processo dialético, que ocorre por meio da relação da criança com outras pessoas, situadas no tempo e no espaço. Portanto, o pensamento, a linguagem e as demais funções psicológicas superiores não podem ser explicadas por sua raiz genética, e sim pela convivência social. Isso não implica na recusa de que há um aparato biológico que se desenvolve, entretanto o desenvolvimento do ser humanizado se dá dentro de sua cultura, atrelado às relações sociais.

O bebê nasce indefeso e incapaz de manter-se vivo por si somente. Ele necessita de um adulto que cuide dele. Mas apenas cuidar não é o suficiente para que essa criança se desenvolva como ser humano: é necessário ensiná-la a interagir com o mundo que a cerca. Relembramos o que apresentamos na seção anterior quando Leontiev (1978) afirma que a humanização ocorre em um processo educativo. A proposta de compreender essas etapas de

desenvolvimento enquanto uma periodização imersa e dependente de uma relação entre o homem e a sociedade trata-se da grande contribuição dada à Psicologia pelos autores deste posicionamento teórico. Desse modo, entendemos que a criança nasce com um aparato biológico que se desenvolve de acordo com dadas possibilidades maturacionais e que esse processo de desenvolvimento se dá marcado por um processo sociocultural. Por meio das relações sociais vivenciadas, a criança vai se apropriando da cultura e, com isso, as funções psicológicas elementares se convertem em superiores, como veremos a seguir.

2.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Vigotski enfatiza que, para compreendermos o desenvolvimento humano, é preciso partir de uma diferenciação entre *funções psicológicas elementares* ou *primitivas* e *funções psicológicas superiores*. São entendidas como *elementares* aquelas funções psicológicas que são garantidas pelo aparato biológico, comum tanto aos homens como aos animais. Como exemplos, podemos citar a atenção involuntária e memória imediata. Já as funções psicológicas *superiores* são atributos especificamente humanos e têm seu desenvolvimento apoiado na cultura. A memória, a atenção, a fala e o pensamento são exemplos destas funções.

As funções psicológicas elementares desenvolvem-se a partir do amadurecimento de estruturas biológicas. De modo que o mesmo processo que se observa no ser humano observa-se também nos animais, ou seja, os órgãos e sentidos se desenvolvem para possibilitar a vida, e o que move este processo são funções vitais básicas e dirigidas à sobrevivência. Já as funções psicológicas superiores desenvolveram-se no homem como produto de uma vivência cultural. A utilização de instrumentos e da linguagem mantém intrínseca relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que surgiram como uma adaptação do homem à cultura, não sendo dadas e nem herdadas biologicamente, conforme discorreremos no primeiro item desta seção.

Vigotski entende que o papel da Psicologia deveria ser o estudo destas características especificamente humanas, o estudo das funções psicológicas superiores. Ao se contrapor às teorias psicológicas da sua época, esclarece que a Psicologia tradicional não estabelece essa diferenciação entre os planos natural e cultural do desenvolvimento psíquico, e acabam por oferecer uma compreensão do desenvolvimento humano como tendo origem na maturação de estruturas biológicas, desconsiderando a tese central da Psicologia Histórico-Cultural: a

constatação de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se constitui como um produto do desenvolvimento *social* da vida humana (Vygotski, 1931/1995).

Conforme já discorremos na seção anterior, a Psicologia Histórico-Cultural concebe o homem como um ser que mantém uma relação dialética com o seu tempo e espaço, de modo que, considerar o desenvolvimento humano apenas do ponto de vista biológico, deve ser entendido como um equívoco.

Apresentamos, ainda na seção anterior, algumas críticas de Vygotski direcionadas à Psicologia que se baseia no esquema estímulo-resposta. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano tem uma complexidade que não se esgota na relação estímulo-resposta, uma vez que o signo ocupa a função de estímulos introduzidos pelo próprio homem para dominar sua conduta.

É por sua capacidade de utilização de signos para dominar a sua própria conduta que o homem diferencia-se e distancia-se do animal: “(...) o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, submetendo-o a seu poder” (Vygotski, 1931/1995, p. 90).

Explicitando de modo mais específico o processo de desenvolvimento humano, Vygotski afirma que a criança, ao nascer, inicia um processo de desenvolvimento primeiramente das funções psicológicas elementares. E, à medida que se processa o desenvolvimento, mediante a intervenção do meio sociocultural, as funções psicológicas superiores ganham espaço. Este autor acrescenta que o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores passa por três estágios: inicialmente, manifesta-se como instinto, posteriormente, desenvolve-se como hábito e, por último, converte-se em ação intelectual, apresentando voluntariedade.

Não ocorre o aniquilamento das funções psicológicas inferiores pelas superiores, e sim um processo entendido como superação: as funções elementares continuam a existir, mas as funções superiores oferecem um salto significativo ao desenvolvimento humano. É importante salientar que Vygotski não estabelece uma *dicotomia* entre as funções elementares e superiores.

Ao afirmar que as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores, evidencia que as relações entre as funções elementares e superiores explicam-se por meio da categoria dialética de *superação*. Os processos superiores de comportamento *negam* a etapa da conduta primitiva, mas a *conservam* em forma oculta. O homem chega a dominar a sua própria conduta na etapa superior de seu desenvolvimento, subordinando ao seu poder suas próprias reações com base

nas leis naturais do comportamento. Posto que tais leis naturais do comportamento baseiam-se no princípio estímulo-resposta, a subordinação da própria conduta ao poder do homem implica o domínio do *estímulo*: “a criança, dessa forma, domina sua própria conduta sempre que dominar o sistema dos estímulos que é sua chave. A criança domina a operação aritmética quando dominar o sistema dos estímulos aritméticos” (Vygotski, 1931/1995, p. 159). O mesmo é válido para todas as demais formas de comportamento. Vygotski chama a atenção para a constatação de que o sistema de estímulos é uma força social dada à criança *de fora*.

Essa forma de compreender o desenvolvimento humano nos permite afirmar que a personalidade humana é um construto histórico, visto que não é dada ou herdada biologicamente e nem se manifesta desde o nascimento. Ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o que permite ao indivíduo desenvolver sua própria subjetividade que é histórica, temporal e constituída pela mediação da cultura.

As primeiras funções psicológicas que se manifestam na criança são as funções apoiadas no instinto. Valendo-se das vivências culturais, há uma superação dos comportamentos instintivos, e manifesta-se a formação de hábitos. Mais tarde, as relações intelectuais ganham espaço e o comportamento humano passa a se reger pelas funções psicológicas superiores. Todas as funções psicológicas superiores se desenvolvem estritamente ligadas às atividades práticas.

Neste momento do presente trabalho, passaremos a descrever sobre pensamento e linguagem, memória, abstração, atenção e imaginação, com o intuito de apresentarmos o modo como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas crianças em idade entre zero e seis anos.

2.3.1 Pensamento e linguagem

Diferentes teorias psicológicas defendem que o mesmo processo presente na fala também é o que caracteriza o pensamento, que é entendido enquanto ‘fala sem som’. Contrapondo-se a essa afirmação, Vygotski (1934/1987) assevera que o desenvolvimento do pensamento deve ser entendido como um processo bem mais complexo. Pensamento e linguagem são apresentados por Vygotski como processos psicológicos superiores intimamente ligados entre si, uma vez que o pensamento somente é evidenciado por intermédio da palavra, que é a célula da linguagem.

Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) – defendem o pensamento como “reflexo generalizado da realidade” e concebem que as leis gerais que explicam o modo como

o pensamento se processa são comuns a todas as pessoas, desenvolvem-se sobre o mesmo mecanismo nervoso e têm a mesma lógica em todo período histórico.

Existem leis gerais do pensamento que são comuns a todas as pessoas. (...) Na realidade, o pensamento apesar de ser produto de uma evolução muito prolongada e da passagem gradual da vida animal à humana, se desenvolve sobre os mesmos mecanismos nervosos e tem a mesma lógica em todo o período histórico do desenvolvimento da humanidade conhecida até hoje. (...). Naturalmente que tem mudado muito o conteúdo do pensamento, posto que os conceitos e teorias sobre o mundo exterior têm variado. [...]. Porém (...) não têm mudado as leis que regulam as funções cerebrais, mas têm se ampliado e aprofundado os conhecimentos (...). (p. 236, grifo nosso)

Do mesmo modo, ao ser considerado como um reflexo generalizado da realidade, na medida em que a realidade histórica tem se modificado, o pensamento se modifica. Não se modificam, entretanto, as leis fundamentais, os mecanismos que o regulam.

O homem tem transformado o mundo ao agir sobre ele. E esta transformação não seria possível sem o conhecimento. Diferentemente dos animais que agem sobre a natureza de modo imediato, regulado por atividades instintivas e com comportamento facilmente explicável pela compreensão do estímulo e resposta, o homem age sobre a natureza de modo planejado, pautado em conhecimentos prévios. O homem é capaz de experimentar, compreender e generalizar os objetos e acontecimentos do mundo em que vive. Desse modo, acumula conhecimentos que tanto podem ser utilizados por si mesmos em outras situações como também são acumulados culturalmente e transmitidos às gerações futuras.

A percepção e a sensação são as fontes de origem principal de conhecimento do mundo pelo homem. Mas a relação do homem com a natureza não se explica apenas pela memorização dessas experiências. Ou seja, o conhecimento não se trata apenas de recordações de experiências vivenciadas. Muitas situações exigem do homem que se utilize de outra capacidade: a dedução, a atividade racional. O pensamento manifesta-se como uma maneira indireta de resolver os problemas; ao pensar, o homem tira conclusões com base em conhecimentos que já tem. Segundo Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969):

Esta maneira de resolver os problemas deve apoiar-se nos conhecimentos das leis da realidade, na generalização de fenômenos separados e em fatos concretos. O

conhecimento do geral é uma premissa indispensável para qualquer atividade com fim determinado. Para transformar a realidade, o homem deve prever qual será o resultado de seus atos e deve saber o que é necessário para o fim pretendido. Entretanto, quando se pretende verificar alguma modificação na realidade, são inúteis todas as previsões, a escolha de meios para atingir um fim pretendido e todas as explicações prévias, se não se levar em conta as leis que regem o mundo objetivo e sua aplicação a cada caso concreto. Se o homem, ao planejar suas atividades, não partir das leis objetivas do mundo, não pode efetuar o que propõe. (p. 232)

Os autores acima afirmam que, se o homem apenas reconhecesse os objetos e fenômenos isoladamente, não poderia dominar o mundo do modo como o vem fazendo. Antes disso, conhecer envolve o processo de generalização. O pensamento pode ser entendido como reflexo generalizado da realidade, mas a generalização só é possível por meio da linguagem. Sem a utilização da palavra é impossível qualquer generalização: “Só se pode pensar unicamente por meio da palavra. O pensamento é o reflexo da realidade por meio da palavra. O pensamento humano é um pensamento verbal” (p. 233). Ao generalizar os objetos e fenômenos da realidade por meio da palavra, o homem vai além das percepções e sensações.

Conforme já discutimos anteriormente, as funções psicológicas superiores se desenvolvem em etapas distintas: primeiro de modo instintivo, depois, pelo hábito e, por fim, como processo psicológico superior. Ao tratar-se em específico do pensamento, no início experimentamos o mundo instintivamente – pela sensação e pela percepção –, depois, armazenamos essas experiências como memória para então, finalmente, a atividade racional se manifestar.

O pensamento é o que possibilita o planejamento e realização de ações, e é uma função exclusivamente humana. E segundo Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), do mesmo modo que é a experiência prática que torna o conhecimento possível, a prática humanizada também só é possível por meio do pensamento.

O raciocínio se dá por meio de operações mentais, e entre elas podemos destacar as operações racionais que envolvem: 1) a análise e a síntese como operações racionais fundamentais, 2) a comparação, 3) a generalização e a sistematização e 4) a abstração e a concreção. Cada uma dessas operações se desenvolve de modo bastante peculiar e ocupa um espaço bastante peculiar no processo do pensamento humano.

Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) propõem que a abstração seja concebida como uma função psicológica superior e não como uma operação mental de

raciocínio. Segundo ele, a abstração se desenvolve como resultado da atividade consciente humana que se manifesta no processo de humanização, ou seja, do desenvolvimento cultural, por meio do qual o homem dominou o ambiente utilizando meios artificiais, ou seja, métodos criados pelo próprio homem.

Estes autores concebem a abstração como a omissão de certas partes de um fenômeno ou objeto para que se possa compreender ou generalizá-lo, abstrair é o mesmo que considerar isoladamente certas características, deixando de lado outras, em função de uma dada atividade mental: “A abstração e a generalização estão estreitamente ligadas entre si. O homem não poderia generalizar se não deixasse de lado [*ignorasse*] as diferenças que existem entre o que generaliza” (Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov, 1969, p. 241, grifos nossos).

A concreção poderia, assim, ser entendida como fenômeno oposto à abstração, e consiste em reduzir um objeto ou fenômeno a um aspecto básico e particular. Sob esse entendimento, podemos concebê-la como a função psicológica por meio da qual o homem tem a possibilidade de abstrair de dado fenômeno ou objeto aquelas características que são importantes à sua atenção e memorização ou ao seu reconhecimento.

Explicam Vygotsky e Luria (1930/1996) que “o processo de abstração só se desenvolve com o crescimento cultural da criança”, uma vez que o desenvolvimento desta função psicológica está intimamente ligado ao “início do uso de ferramentas” que se trata de um estágio bastante evoluído das demais funções psicológicas superiores.

Outra questão importante a ser destacada ainda ao falarmos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem trata-se da formação de conceitos. Como o pensamento é estruturado pela linguagem, cuja célula é a palavra, durante os anos iniciais do desenvolvimento infantil, a criança ainda não apresenta condições de utilizar-se de conceitos, de juízo e de formular conclusões por si somente. Antes de alcançar um processo de desenvolvimento avançado, a criança utiliza-se da linguagem de um modo bastante imaturo, o que somente a permite utilizar-se de pseudoconceitos.

Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) evidenciam o lugar que ocupa a compreensão da linguagem:

A compreensão da linguagem (palavras isoladas, orações e composições coordenadas) ocupa um lugar especial como condição indispensável para as relações sociais das pessoas, para sua atividade produtora conjunta, para a assimilação da experiência social. Tanto para a compreensão literal como para o sentido figurado da linguagem. (p. 253)

Facci (2004b), pautada em Vigotski, afirma que sem o pensamento em conceitos é impossível chegar à consciência humana.

Na formação de conceitos estão presentes todas as funções intelectuais básicas e, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da comunicação entre ela e os adultos. (...) O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o emprego funcional das palavras ou outros signos que são utilizados como meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar seus atributos, para abstraí-los e sintetizá-los. (p. 211-212)

Vigotski considera o uso do signo (palavra) a chave para o estudo da formação de conceitos e a formação do conceito como um complexo ato do pensamento.

(...) um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (Vigotski, 1934/2001, p. 246)

No momento em que a criança assimila pela primeira vez o significado de uma palavra, inicia-se o processo de desenvolvimento desse conceito. Assim, não se aprendem os significados pela aprendizagem inicial do emprego das palavras, mas sim quando os significados das palavras se desenvolvem.

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua

aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. (Vigotski, 1934/2001, p. 250)

Relata Facci (2004b) que Vigotski realizou experimentos sobre a formação de conceitos com mais de 300 pessoas de diferentes faixas etárias, no anseio de compreender o papel da palavra e as características de seu uso funcional no processo de desenvolvimento dos conceitos. A constatação dessa pesquisa foi o seguinte:

É na primeira infância que se encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos. Porém as funções intelectuais, necessárias para a formação de conceitos, desenvolvem-se plenamente apenas na adolescência. Somente na adolescência é possível a transição definitiva ao pensamento conceitual. As próprias exigências do meio social impostas aos adolescentes, as suas necessidades, os motivos de suas atividades, tudo os incita e os obriga a dar um passo decisivo no seu pensamento. (Facci, 2004b, p.213)

Evidencia-se que o pensamento conceitual ainda não está plenamente desenvolvido na criança de zero a seis anos. Mas é nesse período que se inicia o seu desenvolvimento.

Vigotski (1934/2001) no capítulo *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância* afirma que o desenvolvimento do conceito na criança passa por três períodos: a generalização (ou encadeamento sincrético), o pseudoconceito (pensamento por complexos) e o conceito propriamente dito. Cada um desses estágios se caracteriza por uma estrutura de generalização própria e específica.

Ainda na primeira infância se manifesta o primeiro estágio, o encadeamento sincrético desordenado. Neste período, a criança tende a associar os mais diversos elementos entre si, sem uma ordem de fato, não estabelecendo ainda significado às palavras e signos.

Nesse primeiro estágio, os equivalentes funcionais aos conceitos são os *agrupamentos sincréticos*. Trata-se de uma formação com pluralidade não ordenada, extensão difusa e não direcionada do significado da palavra ou signo a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente desconexos. O significado atribuído pela criança a alguma palavra pode manter alguma relação, em aparência, com o significado dado à palavra pelo adulto. Entretanto não apresenta um nexo de fato. Segundo Vigotski (1934/2001), isso deve ser entendido como a “(...) tendência infantil a substituir a carência de

nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos” (p. 175).

No segundo estágio, a criança já demonstra um pensamento coerente e objetivo, de forma que não mais confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos: “são estabelecidos agrupamentos sobre relações objetivas realmente existentes entre os objetos” (Facci, 2004b, p. 214). O pensamento da criança começa a agrupar objetos homogêneos, o que representa os primeiros passos no sentido da *generalização*. Entretanto as leis que regem a formação de complexos não são ainda aquelas que determinam o pensamento conceitual do adolescente. Nesse período, é possível a compreensão entre a criança e o adulto por meio da palavra, porém isso não quer dizer que ela conceba o objeto da mesma forma que o adulto.

Pasqualini (2006) esclarece que a característica mais importante que permite distinguir o complexo do conceito é a diversidade de vínculos que lhe servem de base, visto que o conceito caracteriza-se pelo caráter *essencial* e *uniforme* dos vínculos. Além disso, no complexo, não há relações hierárquicas entre os traços dos diversos objetos – todos os traços são essencialmente iguais em seu significado funcional.

Posteriormente, o *pseudoconceito*, o tipo mais desenvolvido de pensamento por complexos, torna-se a forma mais disseminada e quase exclusiva de pensamento na idade pré-escolar. O pseudoconceito é “fenotipicamente” semelhante ao conceito e constitui o elo entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.

O pensamento por conceitos constitui o terceiro grande estágio na evolução do pensamento infantil. Pasqualini (2006) descreve com clareza como ele se efetiva:

O conceito pressupõe, além da combinação e generalização de determinados elementos concretos da experiência (já presentes no pensamento por complexos), a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos, bem como a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e factual em que são dados na experiência. O signo desempenha a função de meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização. O domínio do processo de abstração, condição *sine qua non* para a formação de conceitos verdadeiros, vai-se desenvolvendo paulatinamente. (p. 172-173)

Cabe ainda apresentarmos o que Vigotski denomina como *conceitos científicos*. Por conceitos científicos o autor entende as formas avançadas de categorização e generalização, que se caracterizam pelos processos de síntese abstrata e tomada de consciência. Com base na diferenciação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, Vigotski (1934/2001) se põe a investigar os diferentes caminhos tomados por essas formas de conceito em seu desenvolvimento, e conclui que “[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos segue por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança” (p. 344-345).

De acordo com Vigotski (1934/2001), a mesma delimitação que há entre os conceitos infantis espontâneos e não espontâneos está presente também na delimitação entre conceitos empíricos e científicos. Pasqualini (2006) caracteriza o grau de consciência da criança ao operar com conceitos espontâneos e com científicos:

No conceito espontâneo, a criança toma consciência do *objeto* em proporções bem maiores do que do próprio *conceito*; sua formação parte da relação da criança com objetos vivos e reais. Os conceitos espontâneos situam-se no campo da experiência e da concretude e se caracterizam por sua riqueza de conteúdo empírico e sua vinculação com a experiência *pessoal* da criança. A criança compreende as causas e relações mais simples, mas não tem consciência dessa compreensão, e emprega espontaneamente o conceito de forma adequada em sua vivência, mas tem dificuldades em empregar o conceito abstratamente. (...)

No conceito científico, por sua vez, a criança toma consciência do *conceito* bem melhor do que do *objeto* nele representado; seu desenvolvimento parte não de uma relação imediata da criança com os objetos, mas da consciência e da aplicação voluntária do conceito. Por esse motivo, os conceitos científicos a princípio mostram-se também inconsistentes em determinadas situações, visto que carecem de uma vinculação com a experiência pessoal da criança. (p. 176-177)

Segundo Vigotski (1934/2001), assim como os conceitos espontâneos também os científicos passam por um processo de desenvolvimento. Do mesmo modo que os conceitos espontâneos se desenvolvem na direção da “tomada de consciência” do *conceito*, possibilitando o seu emprego abstrato e voluntário, os conceitos científicos se desenvolvem para a “incorporação e vinculação” à experiência da criança.

De acordo com este autor, os conceitos científicos “transformam” e “elevam” a um nível superior os conceitos espontâneos. Por meio dos conceitos científicos, a tomada de consciência começa adentrar o conceito infantil (Pasqualini, 2006, p.295). E para que os conceitos científicos se desenvolvam na criança, é necessário que os conceitos espontâneos já estejam em certo nível de desenvolvimento.

Só se pode tomar consciência do que existe. Só se pode subordinar a si mesmo uma função atuante. Se até essa idade a criança já elaborou a aplicação espontânea do ‘porque’, em colaboração, ela pode tomar consciência dele e aplicá-lo voluntariamente. Se nem mesmo no pensamento espontâneo ela ainda não domina as relações expressas pela conjunção ‘embora’, é natural que no pensamento científico não possa tomar consciência do que não possui, nem dominar funções ausentes. (Vigotski, 1934/2001, p. 343)

Podemos concluir a apresentação da formação de conceitos afirmando que a característica fundamental da nova estrutura de generalização que começa a se formar no início da idade escolar é a tomada de consciência e a voluntariedade. O pensamento da criança antes dessa idade é marcado pela espontaneidade, conforme já descrevemos anteriormente, ao falarmos sobre a idade pré-escolar e a crise dos sete anos.

O pensamento, assim como as demais funções psicológicas superiores, desenvolve-se estreitamente ligado à atividade prática. Nos primeiros contatos da criança com os objetos que a rodeiam e que despertam sua atenção, supõe uma generalização das vivências cotidianas. Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) explicam que, a princípio, esta generalização ainda não é consciente. A criança, na sua relação com o ambiente e com as pessoas, pensa ao mesmo tempo que atua, não sendo capaz de um planejamento que anteceda à ação. Do mesmo modo, as abstrações só acontecem sempre ligadas aos seus atos. O desenvolvimento da linguagem desempenha fator decisivo nesse processo: é através dela que é possível o planejamento racional e consciente da ação pelo adulto.

Falar envolve muito mais que a memorização das palavras. Antes disso, falar envolve a aprendizagem da significação das palavras. De modo que a linguagem trata-se de um processo bastante complexo, abarcando diversos aspectos do pensamento. Pensamento e linguagem se desenvolvem intrinsecamente relacionados.

De acordo com Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), a linguagem deve ser entendida como:

(...) uma forma especial de relação entre os homens. É por meio da linguagem que as pessoas comunicam seus pensamentos e influenciam umas sobre as outras. A relação por meio da linguagem se efetua com a ajuda do idioma. O idioma é o meio de comunicação verbal das pessoas. (p. 276)

A comunicação humana envolve o intercâmbio de pensamentos entre as pessoas que se comunicam, de modo a desempenhar fundamental importância ao assegurar a produção e transmissão de conhecimentos culturalmente acumulados, produção de valores e a comunicação de emoções, pensamentos e valores.

Ao estudar o processo de desenvolvimento da linguagem, a Psicologia Histórico-Cultural ocupa-se de compreender todo o sistema de comunicação entre os homens, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento social como enquanto processo psicológico superior desenvolvido individualmente em cada pessoa.

Ao analisar a linguagem como uma função psicológica superior, a percepção e a compreensão da linguagem se mostram como ponto de partida de tal desenvolvimento. Ou seja, a criança na etapa inicial do desenvolvimento da linguagem demonstra, inicialmente, a sua compreensão e percepção. Isso se apresenta bastante claro quando investigamos, já que a criança, antes de emitir ordens ou demonstrar a capacidade de articular palavras com sentido, evidencia ser capaz de seguir instruções e compreender o que lhe dizem.

Vygotski (1932/1996) constatou que a primeira forma de linguagem entre a criança e os adultos que cuidam dela é uma comunicação de ordem emocional. Antes de compreender o significado das palavras, a criança aprende o significado da entonação da voz e da postura de quem lhe dirige a palavra. De fato, muito mais que o conteúdo da frase que lhe é dirigida, importa à criança a emoção que o adulto utiliza ao dirigir-lhe a atenção.

Somente após compreender o significado das palavras é que a palavra, utilizada por quem lhe dirige uma comunicação, ganha valor mais significativo. E nesse momento que se desenvolve o significado da palavra e a capacidade de pronunciá-la e depois articulá-las entre si no pensamento.

A linguagem tem várias formas de manifestação. Segundo Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), podemos diferenciar o modo como se articula a linguagem oral e escrita e a linguagem interior, sendo que cada uma dessas formas preserva como unidade a palavra.

A partir do segundo mês de vida de um bebê, aparece a emissão dos primeiros sons. O aparato biológico humano, nessa ocasião, já se mostra desenvolvido a ponto de formar e emitir sons. Porém sons sem um significado específico. A partir do segundo mês aparecem os primeiros balbucios, que se prolongam até os nove ou dez meses, que aparecem como conjuntos indeterminados de sons articulados e em imitação às palavras pronunciadas por alguma pessoa.

Conforme afirmamos anteriormente, a primeira forma de compreensão da comunicação pela criança acontece por meio do reconhecimento do afeto que a permeia, o que ocorre, sobretudo, por meio da percepção da entonação de voz e das demais das atitudes (como, por exemplo, a utilização de gestos e as expressões mímicas empregadas por quem fala). Assim, as primeiras tentativas de utilização de palavras pela criança, antes de manterem uma relação entre sua pronuncia e significado, mantêm relação com a entonação de voz e outras manifestações afetivas que acompanham o processo de comunicação. A criança nessa idade investe mais no modo de emitir os sons do que na elaboração da palavra propriamente dita (Vygotski, 1932/1996).

Sobre esse mesmo aspecto, podemos citar Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), que consideram que, por volta do oitavo mês, “a criança relaciona de uma maneira diferenciada a entonação da linguagem, porém ainda não distingue as palavras. (...). A entonação é um estímulo incondicionado forte que motiva uma reação emocional na criança” (p. 301). E “é somente ao final do primeiro ano e começo do segundo que a criança começa a distinguir diversas palavras isoladas, produzindo reações motoras determinadas a estas palavras independentemente de quem as pronuncia” (pp. 301-302).

Por volta dos cinco anos, a criança já demonstra capacidade de articular palavras pelo seu significado, e aos sete anos, início do período escolar, a criança já desenvolveu a compreensão da significação que envolve as palavras, de modo que se comunica com maior autonomia.

Conforme apresentamos até o momento, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se de modo relacionado entre si. Dessa forma, o pensamento e a linguagem não poderiam desenvolver-se sem o desenvolvimento das demais funções psicológicas. Seria impossível o desenvolvimento destas funções sem a capacidade de memorizar, que é o que trataremos a seguir.

2.3.2 Memória

De acordo com Vygotsky e Luria (1930/1996), diversos autores de diferentes teorias psicológicas descreveram a memória como uma “função mnêmica” que se desenvolve graças ao desenvolvimento de certa estrutura neurocerebral, explicando a ampliação da memória de uma pessoa como decorrente da plasticidade natural garantida biologicamente. Contrapondo-se a essa compreensão, Vigotski compreende a memória como um processo psicológico superior, ou seja, especificamente humano, que vai além do exercício do aparato biológico. A memória humana, diferentemente da memória dos animais, não pode ser explicada apenas pela teoria do estímulo e resposta, trata-se de um construto cultural. De acordo com experimentos envolvendo crianças em diferentes idades, Vigotski comprovou suas afirmações acerca da importância das vivências culturais do ser humano para o desenvolvimento da memória como função psicológica superior.

Na história da humanidade, observa-se que o homem recorreu a sucessivos métodos artificiais que lhe permitiam tanto lembrar-se com maior segurança como aliviar sua memória natural de uma ‘carga supérflua’. A utilização de ‘entalhes’⁹ pelo homem primitivo para a memorização de quantidade de animais é exemplo mencionado por Vygotski (1931/1995) acerca da substituição da memória natural por recursos artificiais. A utilização de ferramentas e signos aprimora a memória superando sua condição natural e introduzindo formas superiores de comportamento. Esse modo de substituir as funções naturais por formas artificiais, desenvolvidas pelo próprio homem é transmitido de uma geração a outra e vai se aprimorando na medida em que o desenvolvimento cultural se amplia. Assim, o homem primitivo desenvolveu métodos de utilizar-se de entalhes e o homem atual já conta com um amplo sistema de registros, inclusive digitais, que serve a esta substituição da memória natural, ampliando-a significativamente (Vygotsky & Luria, 1930/1996).

Assim como na história da humanidade se observa o desenvolvimento de formas cada vez mais desenvolvidas da memória cultural, também ao longo do desenvolvimento de cada ser humano se observa o desenvolvimento da memória. O bebê, quando nasce, apresenta-se completamente confuso e inadaptado ao seu meio. Aos poucos, por meio do desenvolvimento de seu aparato biológico e da mediação dos adultos que o circundam, ele vai desenvolvendo as capacidades psicológicas superiores (Vygotsky & Luria, 1930/1996).

⁹ Vigotski relata que o pastor fazia entalhes (pequenos cortes) no cajado que usava para controlar as ovelhas com a finalidade de registrar a quantidade de seu rebanho: para cada ovelha um entalhe. Do mesmo modo, como recurso à memória, utilizava-se de nós em lenços com o intuito de recordar-se de fatos ou compromissos a serem cumpridos. (Vigotski, 1995)

Vygotski, conforme já apresentamos anteriormente, afirma que as funções psicológicas superiores, inicialmente, manifestam-se como instinto, posteriormente, desenvolvem-se como hábito e, por último, convertem-se em ação intelectual. Essas três etapas de desenvolvimento podem ser claramente verificadas no desenvolvimento da memória: inicialmente, o bebê interage com o seu meio de um modo completamente desadaptado e somente aos poucos desenvolve a memória que lhe permite diferenciar uma situação das outras, memorizando objetos e ações; posteriormente, reconhece a ligação entre estímulos e respostas e, por último, opera intelectualmente sobre a sua própria memória (Vygotski, 1931/1995).

Do mesmo modo como o homem primitivo foi pouco a pouco desenvolvendo formas de memorização que substituíssem a memória natural, também a criança percorre um caminho de desenvolvimento. O fator decisivo que marca a diferença entre uma e outra situação trata-se de que o homem primitivo teve que criar todo um sistema de significação, enquanto que a criança passa por um processo de apropriação de conhecimentos já desenvolvidos e disponíveis pela cultura (Vygotsky & Luria, 1930/1996).

Vygotsky e Luria (1930/1996) acrescentam que a escolarização desempenha significativo papel no desenvolvimento tanto da memória como das demais funções psicológicas, ao oferecer à criança, de modo sistematizado, todo um conjunto de procedimentos que lhe permite conhecer e desenvolver habilidades e funções intelectuais.

Especificamente na faixa etária a que nos dedicamos neste trabalho, o período entre zero e seis anos, podemos afirmar que a criança ainda encontra-se na etapa inicial de apropriação desses instrumentos disponibilizados pela cultura. Aos seis anos, a criança ainda carece de instrução e orientação de um adulto experiente para que se utilize das funções psicológicas de que dispõe. O modo como o pensamento está estruturado em dado período do desenvolvimento faz toda a diferença. Pensar através de conceitos ou de complexos faz toda uma diferença para a utilização da memória.

Ao descrever o processo de formação da memória, Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) afirmam que as imagens dos objetos e fenômenos da realidade se iniciam nos processos de sensação e percepção e podem manifestar-se novamente em condições determinadas, “quando os objetos e fenômenos que os haviam provocado já não atuam mais sobre os órgãos dos sentidos. Neste caso, já não tem lugar a percepção dos objetos ou fenômenos mistos, mas sua recordação” (p. 201).

Recordar ou reconhecer algo, portanto, exige que o dado que se deseja recordar esteja anteriormente fixado na memória. De acordo com estes mesmos autores:

A memória tem um significado extraordinário para a vida e a atividade humana. Graças à fixação na memória, acumulam-se a experiência e a recordação, e o reconhecimento torna possível utilizá-la em atividade ulterior. A experiência se conserva na memória. Isto significa que, em condições determinadas, recorda-se ou se reconhece o que havia acontecido antes. Sem conservar a experiência passada o sujeito não reconheceria os objetos que o rodeiam, não poderia representá-los nem pensar sobre eles quando não estivessem presentes; portanto não poderia orientar-se no meio que o rodeia. Sem fixar a experiência na memória não é possível nenhuma aprendizagem, nenhum desenvolvimento intelectual nem prático. (Smirnov, Leontiev, Rubinstein & Tieplov, 1969, p. 202)

A linguagem tem uma grande importância para a fixação da memória, para o reconhecimento e a recordação ulterior, isso justamente pelo fato de que o pensamento se estrutura por intermédio da linguagem.

Entre as formas de memória que o homem se utiliza, temos a memória de fixação e a memória de reprodução. Segundo Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), a forma inicial da memória de fixação é a denominada involuntária ou intencionada, ou seja, acontece sem um planejamento prévio sobre essa ação e sem a utilização de nenhum método ou recurso auxiliar que ajude nesse processo. O homem fixa em sua memória, involuntariamente, muito do que acontece em sua vida. Já a fixação voluntária na memória é uma atividade racional complicada e especial, que tem por objetivo alcançar o fim pretendido. Para tal processo, o homem planeja a memorização de determinado dado e inclusive utiliza-se de métodos ou recursos auxiliares que o ajudem nesse processo.

Outro fenômeno relacionado à memória é o esquecimento, que manifesta-se em ocasiões em que recordar-se de algo já memorizado é inacessível ou impossível ao homem. Manifesta-se também através de equívocos de informações, ou seja, há a recordação, mas que não condiz veridicamente com a realidade. Explicam Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) que “a base fisiológica do esquecimento é a inibição das conexões temporais” (p. 222).

O desenvolvimento da memória na criança, postulam Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), inicia-se no mesmo período em que aparecem os primeiros reflexos condicionados, isso por volta do décimo quinto dia de vida, quando se verifica na criança um conjunto de reações manifestas à medida que são amamentadas. Entre estes comportamentos observados, percebem-se, peculiarmente, a posição adotada, a resposta de sucção e as reações

de respiração ofegante. Entretanto, por volta do quarto ou quinto mês, apenas a figura da mãe já é capaz de desencadear na criança as mesmas manifestações reveladas durante a amamentação. Para estes autores, isso pode ser entendido como um indício de que a criança, nesse período, já demonstra desenvolvida a capacidade de reconhecer as pessoas. Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) reconhecem que a recordação de objetos e pessoas só é possível depois que já se apresenta desenvolvida a capacidade de reconhecê-los.

No período inicial do desenvolvimento da criança, a memória apresenta-se como uma memória de curta duração. E assim, para que dado objeto ou situação possa ser reconhecido por uma criança pequena, é necessário que o “tempo máximo entre a primeira percepção e a segunda, para que esta seja reconhecida como igual à primeira, seja muito curto, se reduza a poucos dias” (Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov, 1969, p. 227). Por volta dos dois anos, este tempo pode ser de até algumas semanas. Por volta dos quatro anos, a criança é capaz de reconhecer dada situação, pessoa ou objeto mesmo que não o tenha visto em período de aproximadamente um ano e, por volta dos sete anos, a recordação persiste por até três anos.

Uma criança só se mostra capaz de recordar quando já é capaz de reconhecer. Só é possível memorizar e recordar aquilo que se conhece. Mas somente por volta dos quatro ou cinco anos é que a criança demonstra a capacidade de utilizar-se da memória de modo voluntário. E isso se deve especialmente ao estágio em que o desenvolvimento da linguagem se encontra nesse período, e o papel exercido pela mesma na regulação da conduta infantil.

À medida que se desenvolvem o pensamento e a linguagem, a criança vai se mostrando cada vez mais capaz de utilizar-se de estratégias que lhe permitam conduzir, educar a memória. Assim, o desenvolvimento da linguagem permite à criança um melhor reconhecimento de objetos, pessoas e situações, assim como o controle voluntário de diversas funções psicológicas.

Luria (1991), ao falar sobre o desenvolvimento da memória, afirma que a criança de três ou quatro anos de idade apresenta a memória imediata, ou seja, regida, sobretudo, pela percepção, e isso se deve, em particular, à constatação de que, nesse período, a criança ainda não tem sua conduta direcionada a um fim e mediada pela vontade. Apenas com a superação dos estágios iniciais do desenvolvimento e com o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das demais funções psicológicas superiores, o imediatismo vai sendo superado pela mediação instrumental.

A memória aos poucos vai apoiando-se em procedimentos auxiliares que possibilitam um salto significativamente importante ao desenvolvimento das demais funções psicológicas. Ao final da idade escolar, a criança se mostra capaz de estabelecer diversas ligações auxiliares

que lhe permitem utilizar-se de quaisquer meios exteriores para a memorização (como, por exemplo, a anotação e a associação entre dados). Mostra-se capaz de dispensar os apoios externos e está em condições de memorizar utilizando-se de procedimentos lógicos: “os procedimentos de memorização, que na etapa anterior tinham caráter mediato e externo, reduzem-se agora e adquirem o caráter de processo mediato interno” (Luria, 1991, p. 95). Percebe-se assim que a memória converte-se de formas imediatas naturais de memorização em processos psicológicos superiores, tendo sua origem no meio social e seu desenvolvimento possibilitado pela mediação desempenhada pelos adultos que cuidam da criança (Luria, 1991).

Estratégias, como associação entre objetos, memorização de aspectos específicos daquilo que se pretende memorizar e ampliação de repertório verbal (com nomes de objetos, pessoas, ações e tempo), auxiliam no desenvolvimento da memória. De acordo com essa compreensão, podemos afirmar que o papel da educação é fundamental nesse processo, tanto pela ampliação de conhecimento oferecido à criança como pela mediação oferecida pelo educador (Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov, 1969).

A memória, sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, assim como as demais funções psicológicas superiores são funções que se manifestam graças ao desenvolvimento cultural humano, cujo conteúdo é internalizado com a mediação do adulto. A criança é introduzida no universo cultural do qual faz parte à medida que auxiliada a apropriar-se de habilidades específicas, apoiadas pelo desenvolvimento de estruturas orgânicas específicas.

2.3.3 Atenção

O homem vive imerso em um ambiente de inúmeros estímulos, onde a maioria deles passa despercebida. Luria (1991) em seus estudos, explica que isso acontece devido à capacidade que o homem tem de selecionar os objetos de atenção, quer por meio do planejamento, de modo voluntário, como também de modo involuntário, pela ação dos receptores biológicos do corpo.

As percepções são seletivas e resultam de fenômenos escolhidos entre tudo o que atua sobre o homem. O fundamento fisiológico da atenção está na excitação concentrada em zonas determinadas do córtex cerebral, no foco de excitabilidade ótima e na inibição simultânea, mais ou menos manifesta, das demais zonas corticais (Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov, 1969).

A atenção tem manifestações externas: a mímica e os movimentos. Entretanto nem sempre as manifestações externas da atenção correspondem ao seu estado real. A atenção e a distração são fenômenos que se intercalam e pode ocorrer de as manifestações externas não acompanharem essa modificação de estado.

Há duas formas distintas de atenção: a involuntária e a voluntária. Como atenção involuntária, podemos citar a dor sentida quando o pé pisa em um espinho: automaticamente, a atenção volta-se sobre a dor sentida e a localização da área atingida. E essa ação não necessita e nem se submete ao planejamento. Trata-se de uma atenção orientada involuntariamente.

De acordo com Luria (2001), entre os aspectos que se relacionam à atenção involuntária, temos os interesses e necessidades, o estado de ânimo e o estado de cansaço. Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov, (1969) evidenciam que o “estado do córtex cerebral desempenha um papel extraordinariamente destacado; em particular seu estado de atividade e inibição” (p. 182) para tal capacidade ocorra.

Já a base da atenção voluntária são as conexões que se formaram na experiência passada entre uma e outra tarefa ou, mais exatamente, entre sua fórmula verbal e os atos que correspondem a uma direção determinada da atenção (Smirnov, Leontiev, Rubinstein & Tieplov, 1969). Dessa forma, quando uma pessoa se dedica a estudar para uma avaliação, por exemplo, há todo um planejamento consciente do que se faz: o tempo que será gasto, o conteúdo que será estudado, o espaço utilizado, etc.

A concentração da atenção se determina pela seleção feita sobre o objeto de atenção, seja ela voluntária ou involuntária. Dependendo da motivação do indivíduo, da intensidade do fenômeno, do direcionamento dado à atenção, acontecem alterações no modo como a atenção é dirigida.

A atenção, assim como já falamos sobre as demais funções psicológicas superiores, trata-se de uma função psicológica que se desenvolve através da relação estabelecida entre o homem com o meio do qual ele faz parte.

Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) afirmam que a partir dos seis meses a criança começa a demonstrar grande interesse pelos objetos que o rodeiam, começam a observá-los, a levá-los à boca, a pegá-los nas mãos. Essa capacidade de manipular os objetos amplia o universo de sua atenção, permitindo que seja escolhido um objeto dentre os demais que será o alvo da sua atenção. Nessa idade, a atenção ainda se manifesta de modo bastante inconstante.

Por volta dos dois anos, como a criança já anda, utiliza-se de palavras para se comunicar e se mostra mais capaz de manipular objetos, seu domínio sobre o direcionamento de sua atenção também se mostra mais desenvolvido. Nessa idade, a criança já pode ser capaz de propor a si mesma o objeto de sua atenção, inclusive, de selecionar, entre diversos, estímulos o que mais lhe agrada ou se faz necessário no momento. Entretanto a intensidade e o tempo de duração de sua atenção ainda são bastante instáveis. Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) destacam que “os adultos têm grande importância no desenvolvimento dessa capacidade, uma vez que começam a exigir da criança distintas coisas” (p. 195).

Por volta dos quatro ou cinco anos a criança é capaz de manter a atenção mais constante por algo determinado. E isso se deve ao estado geral do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sobretudo, lhe oferece suporte para articular melhor sua atenção e sua voluntariedade da ação.

Diversos autores da Psicologia Histórico-Cultural sustentam a importância dos jogos para o desenvolvimento da atenção nessa idade, por se tratar da atividade principal nessa faixa etária. Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) esclarecem que “pelo jogo não somente se desenvolvem a intensidade e a concentração da atenção, mas também sua constância” (p. 194).

Embora, nesta idade, a atenção voluntária já seja possível à criança, tem sido constatado que, inclusive na idade escolar o predomínio da atenção na criança ainda trata-se da atenção involuntária. E, segundo Vigotski (1934/2001), somente na adolescência é que esta função psicológica manifesta-se com maior voluntariedade e intensidade.

2.3.4 Imaginação

Vigotski (1930/1998a) afirma que, embora exista a tendência de entender como imaginação as coisas irrealis, inventadas a partir de imagens mentais de objetos e fenômenos inexistentes, a imaginação é um processo distinto disto e também bastante complexo em sua formação. A imaginação é resultado de uma capacidade humana que se desenvolve de maneira lenta e gradual ao longo de toda a vida. Em cada período do desenvolvimento, ela assume uma forma peculiar de manifestação. Entende este autor que as experiências reais da humanidade convertem-se em combinações novas por meio da fantasia, por meio da imaginação. Este processo, portanto, não se trata de uma diversão, senão de uma função vitalmente necessária.

Vigotski descreve quatro maneiras em que a imaginação se liga à realidade. A primeira delas refere-se à recordação de elementos tomados da lembrança de experiências vividas anteriormente e reorganizadas de outra forma pela própria pessoa que as viveu; a segunda relaciona-se ao fato de que a fantasia não se limita às experiências já vividas e recordadas pela própria pessoa, mas ultrapassa essa possibilidade, podendo apoiar-se em experiências de outras pessoas, as quais são relatadas ou transmitidas culturalmente. A terceira forma reporta-se ao fato de que toda forma criadora encerra em si elementos emocionais, ou seja, as imagens da fantasia servem como linguagem interior aos sentimentos. E, por último, a quarta característica se refere à possibilidade de novas criações humanas a partir da imaginação. Como exemplo desta última, temos os produtos de alta tecnologia que, embora nunca tenham sido vistos, nem ouvidos relatos de outras pessoas que os tenham visto, podem ser criadas mediante a combinação de outros fenômenos ou objetos existentes, de modo a obter um produto final completamente novo, resultante da criação humana.

Podemos entender, portanto, a imaginação como uma função psicológica superior, que está em íntima interação com as demais funções psicológicas superiores. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, da atenção e da memória, por exemplo, fornece ao homem elementos necessários à imaginação. Assim, quanto maior o número de experiências vivenciadas ou compartilhadas, mais ampla a possibilidade da imaginação.

Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969) descrevem a imaginação como “(...) a criação de imagens com formas novas, é a representação de idéias que depois se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem” (p. 308). E acrescentam que se trata de uma função especificamente humana, desenvolvida por intermédio das vivências culturais e pelo processo de trabalho.

Pelo trabalho, o homem influi sobre o mundo que o rodeia, transforma a realidade com um objetivo determinado e segundo um plano. O homem, antes de fazer algo, representa o que é necessário fazer e como o vai fazer. Antes de construir alguma coisa material, o homem a cria mentalmente em sua cabeça. A atividade humana se diferencia da conduta dos animais porque o homem quando trabalha representa muito antes, em sua mente, o que se propõe a conseguir e todos os atos que tem que realizar para isso. Os animais, em compensação, fazem mudanças na natureza sem nenhuma intenção de sua parte e sem representar previamente o resultado que vai ter seu comportamento. (p. 308)

A imaginação está estreitamente ligada a todas as particularidades da personalidade, aos interesses, às capacidades, aos conhecimentos, aos hábitos e costumes da pessoa que imagina. Sua base fisiológica é a formação de novas combinações entre aquelas conexões temporais que se haviam formado anteriormente.

Ainda segundo Smirnov, Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), a imaginação pode ser resultado tanto de uma atividade voluntária, envolvendo outras funções psicológicas superiores, como não apresentar nenhuma intenção especial, como imaginação involuntária.

Desde a mais simples fantasia, que passa pela imagem interna, atribuída a emoções, até as invenções científicas, todas elas, segundo Vigotski, resultam de um mesmo processo: a imaginação. Assim, quando a criança é pequena e a atividade dominante é o jogo, a imaginação desempenha importante papel ao possibilitar rearranjos de brincadeiras, a vivência de papéis sociais memorizados ou idealizados, o planejamento de novas ações, a experimentação de regras e o exercício de habilidades.

2.4 Traçando algumas considerações

Até o presente momento, dedicamo-nos a apresentar as principais contribuições oferecidas pela Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano.

A concepção de homem presente nesta teoria apoia-se na visão de Marx sobre o desenvolvimento da consciência como um produto da relação histórica e dialética estabelecida entre o homem e a cultura da qual faz parte. Nessa concepção, o desenvolvimento humano não é produto de mero desenvolvimento de estrutura orgânica da qual o homem já é dotado desde o nascimento. O desenvolvimento é compreendido como um processo complexo que envolve a mediação instrumental. Não se trata de um processo contínuo, mas apresenta avanços, revoluções e rupturas.

A principal diferença existente entre os homens e os animais refere-se às funções psicológicas superiores, que são exclusivas ao homem.

Leontiev (1978) evidencia que o desenvolvimento do psiquismo humano é determinado pelas relações sociais. E atribui ao desenvolvimento do psiquismo uma concepção histórica ao afirmar que, em consonância com condições objetivas de vida e com as relações que o homem estabelece com elas e com o mundo em que vive, o psiquismo se

desenvolve e as atividades dominantes em cada período de desenvolvimento vão se constituindo.

Este autor estudou a organização dos processos psíquicos no decorrer da evolução da história e da ontogênese e destaca que é a própria ação do homem sobre a natureza que possibilitou o desenvolvimento psíquico tal como o homem o tem. Leontiev, sob a mesma perspectiva teórica, afirma que o homem se forma através do processo de trabalho, uma vez que é por meio do trabalho que o homem produz as condições, os meios para a satisfação de suas necessidades. Tanto a satisfação de necessidades biológicas quanto a de outras necessidades são geradas tomando por base as relações sociais estabelecidas. É por meio do trabalho que o homem cria e transforma toda a cultura humana.

A atividade humana tem caráter social e histórico. O homem, além de ser um agente que constrói o mundo e suas relações, precisa apropriar-se da cultura construída por outros homens ao longo da história. Entretanto apropriar-se da cultura já construída é diferente de apreendê-la e adaptar-se a ela.

Leontiev (1978) elucida, claramente, a diferença entre o processo de adaptação no sentido em que este termo se aplica aos animais e o processo de apropriação, que reside no fato de a adaptação biológica ser uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. Já o processo de apropriação tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, “é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas desenvolvimento da espécie” (Leontiev, 1978, p. 105).

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento é o processo pelo qual o homem apropria-se da cultura e age sobre ela por meio da sua própria atividade. Facci (2004a), pautada neste autor, explica que:

(...) o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação

do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (p. 68)

As transformações produzidas pelos homens na natureza, conseqüentemente, provocam mudanças no próprio homem, em sua consciência e em seu psiquismo, conforme anunciamos no item 1 desta seção. Facci (2004a) afirma que os fundamentos marxistas enfatizam que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem também mudanças na consciência e no comportamento humano. Os fenômenos são desenvolvidos historicamente de modo que tais fenômenos mantêm relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social. Desse modo, a história da psique humana é a história da sua construção, portanto, a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico.

Vygotsky em 1930, ao escrever *A Transformação Socialista do Homem*, afirma que a Psicologia científica entende o homem moderno como produto de duas linhas evolutivas: 1) a evolução biológica (espécie homo sapiens) e 2) a evolução histórica. Fica evidente que, com a gênese da vida social e histórica humana, a evolução biológica ficou em segundo plano, evidenciando-se as leis (novas e mais complexas) que governam o comportamento social humano. A organização do trabalho humano tem ação direta sobre a evolução de toda a vida humana, sendo que o modo como o conhecimento se desenvolve leva a mudanças inclusive na evolução biológica.

Vygotsky (1930) entende como lei fundamental do desenvolvimento histórico humano a afirmação de que os seres humanos são criados pela sociedade na qual vivem. Desta forma, podemos afirmar que a divisão de classes, tal como a temos na sociedade capitalista, é responsável pelos tipos humanos: “As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado” (Vygotsky, 1930, p. 5). Fica evidente, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo está atrelado à forma como os homens organizam as relações de trabalho. Essa forma de organização, de acordo com Vigotski, exerce fundamentais modificações na personalidade humana.

Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as idéias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica, a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, (...), o sistema do qual o indivíduo é apenas uma

parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem. (Vygotsky, 1930, p. 6)

Leontiev (1978) destaca, assim como Vigotski, que o modo de produção que rege a sociedade em cada momento histórico influi diretamente sobre o desenvolvimento da consciência, uma vez que as relações sociais e históricas são determinadas pelo modo de produção vigente em cada sociedade. Ao discutir sobre atividade e consciência, Leontiev (1980) defende que as relações objetivas presentes no capitalismo – que é marcado pelo domínio da propriedade privada – determinam as propriedades da consciência humana na sociedade de classes. Na consciência primitiva, o significado social e o sentido pessoal coincidem em sua manifestação, mas o modo como se dão as relações sociais na sociedade capitalista favorece para que o significado e o sentido de dada ação deixem de coincidir não apenas por se diferenciarem, mas por apresentarem uma ruptura entre si.

Sobre essa ruptura destacada por Leontiev, Pasqualini (2006) afirma que:

Nas relações de produção capitalista, não há relação necessária entre o significado da ação – *o quê* o sujeito faz – e seu sentido – *por quê* ele faz. A estrutura do sistema capitalista determina que a atividade do trabalhador esteja voltada à obtenção do salário – motivo que pode ser atendido pelos mais diversos tipos de atividade. Não há, portanto, relação necessária entre o conteúdo da atividade e seu sentido, mas, ao contrário, ruptura, alienação. (p. 98)

Martins (2004), ao discutir sobre a fragmentação da consciência como consequência desse processo, afirma:

A ruptura entre significados e sentido pessoal determina uma mudança na estrutura interna da consciência própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela o trabalhador aparta-se de seu próprio trabalho e a sua atividade vai deixando de ser para ele o que ela é de fato. Por este processo, pode ir se estabelecendo uma absoluta discordância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, acompanhada conseqüentemente do descompasso entre seu conteúdo objetivo e seu conteúdo

subjetivo, descaracterizador dos mais elementares sentimentos humanos. Esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência (...). (p. 89)

Leontiev (1960, 1978, 1980 e 1982) entende que a atividade humana é mediada pela consciência. Para ele, a consciência é entendida como uma forma específica de reflexo mental, não se trata de um mero processo de complexificação quantitativa em relação ao psiquismo animal, mas de um processo caracterizado por transformações qualitativas: uma forma qualitativamente nova de refletir a realidade objetiva.

Corroborando Martins (2001) que o fator fundamental que determinou o aparecimento da consciência humana é a atividade de trabalho.

O processo de construção do homem e da sociedade pelo trabalho exigiu um nível de organização do homem determinante de ações que já não poderiam ser garantidas pelas relações naturais, mas sim por relações que são necessariamente sociais. As relações estabelecidas pelos homens para com a natureza e para com os outros homens exigiram, portanto, uma forma particularmente humana de reflexo da realidade representada pela consciência. (p. 55)

A partir do momento em que a sociedade iniciou a divisão técnica do trabalho – o que aconteceu pela decomposição da atividade em ações –, a relação entre os homens começou a envolver uma relação mediatizada e indireta entre o que o sujeito faz e o motivo que o leva a agir. Para Vigotski (1934/2001), o significado da palavra representa, no psiquismo humano, a unidade entre o pensamento e a linguagem. De modo que o significado é o que permite um *reflexo generalizado* da realidade, representando a mediação interna do pensamento humano.

Desse modo, a assimilação de significados representa um momento fundamental no desenvolvimento da consciência. Leontiev (1960) afirma que a consciência se desenvolve em cada homem mediante o processo de assimilação das representações sociais. Não se trata da simples projeção de significados já existentes na sociedade. Antes disso, propõe que a consciência individual se forma sob a ação da consciência social, mas depende da elaboração do conteúdo social feita pelo indivíduo, de sua maneira particular. Concorda Martins (2001) ao afirmar que a formação da consciência “(...) depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade” (p. 57). Embora não tenhamos como objetivo nos alongarmos nesta questão, é importante registrar

que, em uma sociedade dividida em classes, há uma ruptura entre significado e sentido – a alienação em detrimento do processo de humanização.

A apropriação da cultura, por sua vez, também está circunscrita a relações de classe. São essas relações de classe que permeiam o desenvolvimento da criança de zero a seis anos e que influenciam a atuação do Psicólogo em políticas públicas de assistência social que atendem à criança até seis anos. Tendo nesta seção apresentado alguns aspectos do desenvolvimento do psiquismo da criança, pautados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, na próxima nos deteremos a discutir sobre a atuação desse profissional junto a essas políticas.

3. A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL VOLTADAS ÀS CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS

Ao iniciarmos esta última seção, é necessário que lembremos que o nosso objetivo é apresentar as contribuições que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural oferece ao Psicólogo que trabalha junto às políticas públicas de assistência social que atendem a crianças entre zero e seis anos.

Para chegarmos especificamente a este assunto, fez-se necessário o percurso que traçamos por meio das seções anteriores: a apresentação das políticas públicas de assistência social – conforme as temos na atualidade, bem como seu percurso histórico – e um resgate dos principais elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitem compreender esta visão de homem e a compreensão que tem acerca do desenvolvimento infantil.

Nesta seção e apoiados nas sessões anteriores, pretendemos provocar algumas discussões e reflexões sobre a função do Psicólogo que trabalha com estas políticas. Para tanto, retomaremos as propostas de atuação, ou seja, as atribuições conferidas ao Psicólogo e que estão presentes nos documentos legais; em seguida, retomaremos a compreensão de como de dá o desenvolvimento infantil no período entre zero e seis anos, conforme já apresentado na seção dois; para então, finalmente, discutirmos acerca das contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural oferece ao Psicólogo que trabalha junto aos SUAS, subsidiado por esta visão de homem.

3.1 A atuação do Psicólogo nas políticas públicas de assistência social

A Norma Operacional Básica que referencia os Recursos Humanos do SUAS – NOB/RH – SUAS – prevê como trabalhadores da assistência social Psicólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos. E, embora este documento – bem como os demais documentos que referenciam o SUAS – valorize a Psicologia e a conceba como necessária nas políticas públicas de assistência social, por outro lado, deixa obscuro aquilo que espera do profissional que a representa.

No documento oficial de implantação do CRAS, *Orientações Técnicas para o Centro de Referência de Assistência Social* (Brasil, 2006), explicita-se que, além de conhecimento da legislação social brasileira, os profissionais que almejam trabalhar junto ao SUAS devem ser capazes de:

- executar procedimentos profissionais para escuta qualificada individual ou em grupo, identificando as necessidades e ofertando orientações a indivíduos e famílias, fundamentados em pressupostos teórico-metodológicos, éticos políticos e legais;
- articular serviços e recursos para atendimento, encaminhamento e acompanhamento das famílias e indivíduos;
- trabalhar em equipe;
- produzir relatórios e documentos necessários ao serviço e demais instrumentos técnico-operativos;
- realizar monitoramento e avaliação do serviço;
- desenvolver atividades socioeducativas de apoio, acolhida, reflexão e participação que visem o fortalecimento familiar e a convivência comunitária. (p. 19)

Não há, nos documentos legais, a especificação do trabalho do Psicólogo junto a estas políticas. O perfil acima descrito é desejável tanto aos Psicólogos quanto aos Assistentes Sociais e Pedagogos. Desse modo, aparece uma lacuna a ser ocupada e de forma autônoma por cada profissional que compõe essa equipe: tanto o planejamento quanto as metodologias adotadas à execução das ações são de responsabilidade dos profissionais.

Com o intuito de tratar mais especificamente da atuação do psicólogo no CRAS e oferecer subsídios para uma prática ética e legal, o Conselho Federal de Psicologia – CFP – juntamente com o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP – lançaram, em 2007, um documento intitulado *Referências Técnicas para a Atuação do/a Psicólogo/a no CRAS/SUAS*, com o objetivo de explicitar alguns aspectos relacionados à “(...) dimensão ético-política da Assistência Social, a relação da Psicologia com a Assistência Social, a atuação da (o) psicóloga (o) no CRAS e a gestão do trabalho no SUAS” (Conselho Federal de Psicologia, 2007, p. 7).

Tal publicação ocupa-se da descrição do SUAS como espaço de atuação do Psicólogo e de recomendações referentes ao exercício da profissão neste contexto. Apesar de se ocupar de oferecer subsídios à atuação do Psicólogo, este documento não contempla uma clareza metodológica sobre suas intervenções, e acreditamos que isto se justifique fundamentalmente pela existência de diversos referenciais teóricos que subsidiam a Psicologia.

Conforme destaca Vigotski (2004), na Psicologia, ainda carecemos de uma psicologia geral, de modo que a variedade de referenciais apresentada é algo a ser considerado. Esta é uma questão posta aos profissionais. Sem uma única vertente que descreva um percurso para o entendimento do homem, mas tendo várias descrições de homem diferentes, a responsabilidade do profissional que representa a Psicologia – tanto no CRAS como nas mais variadas áreas de atuação – ganha uma responsabilidade adicional: a de ter um posicionamento claro frente à compreensão de homem que embasa a sua prática.

Se não há, para a atuação do Psicólogo, uma única descrição de homem, uma única teoria de desenvolvimento humano e formação de personalidade, não há também uma única indicação de métodos, técnicas e procedimentos a serem seguidos por ele.

Espera-se que este profissional trabalhe tendo a família como foco das intervenções; espera-se que promova reflexões sobre os vínculos estabelecidos, sobre o papel do homem na superação das vulnerabilidades vivenciadas; que ofereça um serviço de qualidade aos *usuários* do SUAS; e que atue em consonância com a ciência que representa. Entretanto é conferida autonomia ao profissional desde a concepção de homem que adota até o planejamento de metodologias que irá adotar.

O espaço para a atuação da Psicologia nas políticas públicas de assistência social é entendido como a possibilidade de que se concretize um trabalho voltado à superação de vulnerabilidades e à transformação social a partir da tomada de consciência das relações estabelecidas na sociedade capitalista.

Para iniciarmos uma análise crítica das PNAS, do nosso ponto de vista, temos que apresentar alguns questionamentos acerca do que se entende por vulnerabilidades. De acordo com Pereira (2006), a PNAS propõe que a vivência de situações de risco está relacionada a circunstâncias de vulnerabilidade. Para este autor: “Por vulnerabilidade entende-se as circunstâncias em que os indivíduos ou famílias não possuem capacidades suficientes para enfrentar situações de crise decorrentes de insuficiência de renda, de não satisfação das necessidades básicas ou de violação de direitos” (p. 64).

Ainda segundo Pereira (2006), há uma relação muito próxima entre as situações de risco e as circunstâncias de vulnerabilidade. Nas palavras do autor:

Os riscos estão relacionados às circunstâncias de vulnerabilidade, ou seja, as situações de vulnerabilidade contêm, em si, os riscos que podem levar aos processos de exclusão social, de isolamento, de segregação. Há riscos próprios do ciclo de vida (como no processo de envelhecimento), outros relativos ao contexto e às condições de vida das

peças e das famílias (como o desemprego, a exposição a situações vexatórias e degradantes etc.). (p. 68)

Percebemos que a compreensão acerca das *situações de risco* e as *circunstâncias de vulnerabilidade* que estão presentes na PNAS colocam no indivíduo e nas relações estabelecidas em sua vida cotidiana a responsabilidade pelas situações de exclusão social.

Os documentos legais que norteiam as políticas públicas de assistência social descrevem o homem como *sujeito de direitos*. Embora nos seja comum pensarmos que esta concepção do homem enquanto *sujeito de direitos* trata-se de uma concepção revolucionária e que deva ser entendida como resultado da evolução das Políticas Públicas, se analisada um pouco menos superficialmente, podemos constatar que esta descrição atende a demandas das políticas públicas administradas numa sociedade capitalista. Neste aspecto, vale chamar a atenção para o fato de que não se discute a crise, as contradições da sociedade capitalista que leva alguns indivíduos a ter acesso a bens materiais e culturais e outros não, dependendo da classe social na qual eles estão inseridos; a grande questão é auxiliar esses indivíduos a enfrentarem os riscos.

Contraditoriamente, o mesmo indivíduo que ora é denominado *sujeito de direito*, logo a seguir, é concebido como *usuário* de programas e projetos da assistência social. Como pode ser ao mesmo tempo *sujeito* e *protagonista* de um processo – conforme descrevem os documentos legais – e ser também *usuário*? A própria nomenclatura utilizada pela PNAS já se apresenta como objeto de estudo de uma pesquisa na área das ciências humanas. Não nos debruçaremos sobre este aspecto no presente trabalho, todavia salientamos que não ignoramos ou desconsideramos tal característica.

Propomos uma reflexão acerca das atribuições designadas aos profissionais que compõem as equipes de trabalho do SUAS, para que se supere a concepção de que tais ações possam, de fato, promover a superação das vulnerabilidades. Com isto, não pretendemos afirmar que as ações desses profissionais não tenham importância dentro de um processo de transformação e superação das tantas situações de sofrimento vivenciadas pelas pessoas. Afirmamos sim que sua atuação deve pautar-se na análise das relações sociais tais como elas se estabelecem, e não no discurso imbuído pelos planos de governo.

A atual sociedade reforça o discurso daquilo que se concebe como cidadania e a concepção de que todo cidadão é um *cidadão de direitos*. Este mesmo discurso pretende promover a concepção, nas diversas camadas sociais, de que o capitalismo representa um

modo justo de organização da sociedade, no qual até mesmo quem nada tem (acumulado) é concebido como *portador* de direitos.

Quando buscamos compreender essa concepção de homem como *cidadão de direitos* apoiados em uma leitura marxista de mundo, desviamos os nossos olhos de uma leitura da aparência e nos articulamos para nos posicionarmos de um modo crítico diante do mundo e das políticas públicas. Acreditamos que só por esta via é possível comprometer-se com uma visão de homem de fato voltado à essência e não apenas à aparência. Somente assim é possível compreender as políticas públicas como algo não natural, mas como um construto histórico permeado pelas relações estabelecidas.

Tanto o desenvolvimento histórico da assistência social como a inserção do Psicólogo neste contexto não aconteceram por acaso. Não se trata de uma mera consequência do *passar do tempo* ou o resultado da *evolução* das políticas públicas. Antes disso, ambos os fatos devem ser concebidos e reconhecidos como resultados de um processo nada natural e nada ingênuo.

Certamente, se compararmos, por exemplo, o Código de Menores, tal como existia na década de 1970, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que vigora nos dias atuais, perceberemos grandes avanços. Se compararmos o modelo asilar do início das instituições destinadas às crianças pequenas com as creches e Centros de Educação Infantil – CEIs – como os temos na atualidade –, perceberemos também inegáveis avanços. Tais avanços se pautam, sobretudo, no acúmulo de conhecimento que resultou de pesquisas e novas informações sobre a vida e a saúde. O que não podemos deixar de constatar é que este avanço é constantemente monitorado pelo Estado, representado por aqueles que são responsáveis pela elaboração das políticas públicas nas diversas áreas: Educação, Justiça, Saúde, etc.

Bertolli Filho (2000) se remete ao início da atuação do Psicólogo voltada à assistência social no Brasil a partir de 1960. Este percurso iniciou-se pelo trabalho voluntário que alguns profissionais da área social desenvolveram movidos pelo desejo de promover movimentos adequados para beneficiar os menos favorecidos diante da demanda de exclusão social devido à época da ditadura militar. Esses trabalhos eram voluntários, com fins notadamente filantrópicos voltados à escuta, atendimentos e aconselhamento dos mais pobres.

Somente em 1964, a Psicologia foi reconhecida como ciência humana dentro das Universidades e, de acordo com Freitas (1999), a Psicologia Social Comunitária apresentava-se como uma nova forma de atuação do Psicólogo: desenvolver ações relacionadas aos problemas de comportamento humano, desenvolver ações de prevenção, promoção e

reabilitação da saúde, priorizando as intervenções voltadas ao coletivo e sob a perspectiva de desenvolvimento de práticas comprometidas com a transformação social.

De acordo com este autor, foi o trabalho voluntário – voltado aos excluídos socialmente – e o reconhecimento da Psicologia como ciência humana nas universidades que possibilitaram, mais tarde, o reconhecimento de que os conhecimentos da Psicologia sobre desenvolvimento humano, vínculos, processos grupais, atendimentos terapêuticos e prevenção se aplicariam ao trabalho das políticas públicas de assistência social.

Com a aprovação da PNAS, o discurso que colocou a família como célula da sociedade e como o foco das intervenções na esfera da assistência social passou a se utilizar de conhecimentos produzidos pela Psicologia e os colocou a serviço do Estado e de suas políticas.

Desse modo, o Psicólogo adentra nas políticas públicas de assistência social como um profissional reconhecido e requisitado, deixando de lado o voluntarismo – conforme mencionam Lucena Filho (2008) e Freitas (1999) – e o trabalho caridoso para assumir um espaço de atuação técnica, remunerado e reconhecido como necessário e importante diante de um projeto do país: a consolidação de políticas públicas que envolvam as famílias e os indivíduos no projeto de superação de vulnerabilidades e riscos sociais.

Ao propor a centralidade do trabalho na família, a PNAS referencia a concepção de família como um “(...) núcleo afetivo, vinculado por laços consangüíneos, de aliança ou afinidade, que circunscrevem obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero” (Brasil, 2005, p. 90).

Ao falar sobre o trabalho com os vínculos propostos pela PNAS, Afonso (2006) afirma que os “(...) vínculos familiares têm uma dimensão legal, sócio-cultural e afetivo-relacional”. A dimensão legal “(...) implica obrigações e direitos mútuos, regulados por lei”. A dimensão sociocultural é aquela “(...) através da qual as pessoas possam atribuir sentido aos papéis que desempenham na família, por exemplo, atribuindo sentido ao que é ‘ser pai’ ou ‘ser mãe’, que obrigações têm, que valores estão associados à paternidade e à maternidade, e assim por diante”. E a dimensão afetivo-relacional do indivíduo é aquela “(...) pela qual são abordadas as relações de cuidado, afeto e comunicação neste grupo” (p. 170).

Com base nesse modelo de compreensão, a intervenção do Psicólogo junto às famílias deve ter como propósito, segundo Afonso (2006), trabalhar com uma rede de vínculos dentro de um contexto sociocultural. Para isto, o profissional deve pautar-se tanto na busca por esclarecer-lhes o cumprimento destas obrigações e direitos como fortalecer a identidade do grupo familiar, seus valores, regras, idéias e sua relação com o contexto sociocultural.

Esta proposta de trabalho com famílias fundamenta-se ainda na compreensão de que “as famílias cumprem ou não as suas funções dependendo das suas relações com o contexto social e cultural” (Afonso, 2006, p. 169). E entende que uma família que não tem acesso aos direitos básicos de cidadania “(...) terá dificuldades para realizar bem as suas funções” (p. 169). Desse modo, os documentos legais propõem a concepção de que o trabalho com as famílias representaria, de fato, uma possibilidade de superação de vulnerabilidades.

Dedicando-nos mais especificamente à análise do discurso que coloca a família como foco das intervenções propostas pela PNAS, recorremos ao trabalho de Moura (2008). Em dissertação de mestrado intitulada *Saúde da Família: (Des) Encontros históricos da família brasileira com a higiene mental (1920-1940)*, esta autora explicita o modo como o movimento higienista contribuiu para a compreensão de que a família pode contribuir para a transformação de uma sociedade ao configurar-se socialmente como uma instituição que oferece aos seus membros normatização para a vida cotidiana.

Ao pesquisar sobre as bases do Programa Saúde da Família (implantando no Brasil em 1994), esta autora explicita a relação entre a concepção de higiene mental e a responsabilidade da família proposta pela Liga Brasileira de Higiene Mental (por volta de 1925) e a concepção de família presente nas políticas públicas da atualidade.

Nessa época, ganhavam força movimentos nacionalistas em que as lideranças políticas planejavam na tentativa de arrebataram todos os brasileiros em uma luta em prol da construção de uma nação saudável e em que todos pudessem se orgulhar. A Liga Brasileira de Higiene Mental contribuiu com esse movimento ao afirmar que, “(...) defendendo a própria saúde, o indivíduo contribuía para a defesa da Nação, criando uma concepção nacionalista a partir de ações individuais conjugadas para o mesmo fim: construir uma nação saudável” (Moura, 2008, p. 54).

Concebiam-se, naquela época, que, para “nacionalizar” os indivíduos, a família seria um “veículo igualmente importante” (p. 54). Desse modo, as preocupações voltadas à saúde da família, se “tornaram alvos das políticas públicas” a fim de, “transformando hábitos e atitudes das populações urbanas, adaptá-las às necessidades da ordem burguesa em construção” (Moura, 2008, pp. 54-55).

Concebiam-se que a família era responsável pela educação de seus filhos e, para tanto, precisava ser educada. Em seu processo, a Liga Brasileira de Higiene Mental se colocou a serviço deste ideário ao divulgar conhecimentos científicos que afirmavam essa importância da família. Nesse momento histórico, a família foi chamada a educar seus filhos de acordo com a ideologia vigente, que primava pela prevenção mediante a adoção de hábitos saudáveis:

“(...) os higienistas acreditavam que boa parte dos males que assolavam a infância poderiam ser vencidos pela boa instrução dos pais e educadores no trato com as crianças” (p. 67).

Ao analisar o Programa Saúde da Família – implantado em 1994 e vigente na atualidade –, Moura (2008) destaca:

(...) podemos reconhecer nas propostas de intervenção sobre a saúde mental da família brasileira atual os mesmos princípios que foram apresentados pela *Liga*, provando que sua existência está intimamente entrelaçada com as necessidades do modo de produção que até hoje permanece vigente. (p. 90)

Apoiando-nos nestes estudos de Moura (2008), podemos também discutir as propostas governamentais de ações dentro da PNAS que tomam a família como base às intervenções profissionais.

Do mesmo modo que, por volta de 1920, concebia-se a família como forte aliada, convocada a assumir responsabilidades diante de um projeto nacional de higiene mental, especificamente em propostas advindas das políticas de saúde, temos, na atualidade, a concepção de que as famílias podem (e devem) ser tomadas como ponto de referência para a superação das vulnerabilidades de ordem social vivenciadas por seus membros.

Seguindo esta concepção, diversos profissionais são convidados a participar de um projeto de intervenções junto às famílias que vislumbre a superação de questões sociais postas pela ordem social vigente – o capitalismo. Precisamos refletir, entretanto, sobre o risco de responsabilização da família diante da superação de situações que, na realidade, precisam ser concebidas como resultado do atual modo de produção.

Os conhecimentos da Psicologia podem, conforme veremos mais adiante, referenciar um trabalho junto às famílias que conduza à concepção e reflexão do homem enquanto ser histórico e social, que produz e é produzido pelas relações que estabelece. Mas, para que tal trabalho seja concretizado pelo Psicólogo, é necessário que este profissional não esteja a serviço das relações capitalistas. Se estiver a serviço do capitalismo, ao invés de superação, o que se promove é um novo movimento de alienação. É o fortalecimento da concepção de homem apenas enquanto *cidadão de direito*, ou seja, trata-se de um trabalho reacionário às demandas do capitalismo.

Mello e Patto (2008), em artigo intitulado *Psicologia da violência ou violência da psicologia?* discutem sobre atrocidades que podem acontecer quando atendimentos são prestados sem a devida capacitação e compromisso dos profissionais que o executam. Neste

trabalho, as autoras apresentam o relato de um crime em que dois irmãos (um com 12 e o outro com 13 anos) foram assassinados pela própria família após terem permanecido nove meses em um abrigo, com suspensão do poder familiar após comprovação de maus tratos pela família. O retorno desses adolescentes à família de origem se deu após a emissão de laudo feito por uma equipe de profissionais, entre os quais uma psicóloga. Trechos do laudo foram publicados na imprensa e descrevem os meninos como pessoas que “manipulam a realidade para conseguir vantagens”.

Estas autoras apresentam ainda outros trechos de documentos emitidos por psicólogos sobre crianças com dificuldades na escolarização: “criança com personalidade primitiva”; “o aluno apresenta dificuldades com a realidade do meio, com predomínio da vida instintiva”; “criança portadora de certa deficiência no que diz respeito à aprendizagem e criação de símbolos gráficos desconhecidos” (p. 592).

A discussão proposta por Mello e Patto (2008) questiona tanto a atividade ética do profissional que se propõe a trabalhar em diversas áreas sem o devido preparo teórico e metodológico para desenvolver tal intervenção como a formação em Psicologia no Brasil. De acordo com essas autoras:

(...) sem o entendimento rigoroso e bem fundamentado do que se passa na subjetividade e nas relações intersubjetivas numa sociedade concreta e sem a consciência da imensa responsabilidade dessas práticas, esses profissionais podem lesar direitos fundamentais das pessoas (...). Um psicólogo que não adquirir a capacidade de pensar o próprio pensamento da ciência que pratica – ou seja, refletir sobre a dimensão epistemológica e ética do conhecimento que produz – certamente somará, inconsciente, com o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura. (p. 594)

Boarini e Borges (1998), em artigo intitulado *Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise*, ao tratarem sobre a atuação de Psicólogos em ambulatórios de saúde mental, apresentam dados de pesquisa que identificam um alto índice de crianças usuárias de serviços de saúde mental que não deveriam estar inseridas neste atendimento e o estão por equívocos cometidos tanto no encaminhamento quanto nos serviços prestados pelos psicólogos que trabalham nestes ambulatórios.

De acordo com estas autoras, as crianças apresentam, no geral, dificuldades de ordem escolar, cujos encaminhamentos deveriam apontar para intervenções nas próprias instituições

escolares: junto aos diretores e pedagogos, professores, intervenções psicopedagógicas, planejamentos pedagógicos, etc. Antes disso, as próprias crianças são rotuladas por diagnósticos diversos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade, depressão, entre outros, e encaminhadas aos serviços de saúde mental. Os profissionais que atuam nestes serviços aceitam estes diagnósticos – sem contestar ou problematizar – e inserem tais crianças em atendimentos ambulatoriais ou as mantêm em longínqua fila de espera ao aguardo do atendimento.

Boarini e Borges discutem tais achados sob o enfoque tanto da atuação profissional compromissada com a ética e o respeito à pessoa atendida e à Psicologia enquanto ciência e profissão, como quanto à formação em Psicologia, que não prepara para a análise crítica da demanda que chega aos atendimentos. Desse modo, há uma psicologização de fatores que não são do indivíduo e a culpabilização da criança por uma demanda que não é sua de fato.

Bock e Aguiar (2003), ao escreverem sobre a Psicologia no âmbito da educação, discutem sobre a *responsabilização da família* pelo fracasso escolar. De acordo com essas autoras, ao conceber-se a família sob um modelo burguês – onde pai, mãe e filhos vivem juntos num mesmo lar, formando uma família –, qualquer outra configuração de família que não atenda a esta descrição é tomada como justificativa para as dificuldades vivenciadas pela criança na escola: a ausência de modelos parentais, a falta de uma figura que se responsabilize pelo auxílio às tarefas, as confusões causadas à criança pelo convívio com relações ditas anormais (convívio homossexual, relação com padrasto/madrasta, convívio com filhos do companheiro do pai/mãe, etc.), entre outras.

Outro ponto assinalado por estas autoras trata-se da *culpabilização da pobreza*: há uma concepção que afirma que a falta de recursos materiais, de moradia adequada, de acesso a bens de consumo agiriam como determinantes do fracasso escolar. Sob este ponto de vista, o fato de a criança pertencer a uma família pobre é tomado como estigma limitador para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Tanto a culpabilização da pobreza como a responsabilização da família ocupam, segundo estas autoras, o espaço que deveria ser ocupado por uma prática reflexiva e emancipatória voltada àqueles que demandam por atendimento.

Melman (2002) promove reflexão similar voltada ao campo da saúde mental. Após levantamento de informações sobre o atendimento oferecido pelas políticas de saúde mental no Brasil, este autor problematiza que as atuais políticas de saúde mental têm colocado sob a responsabilidade da família tanto o tratamento quanto a melhora dos pacientes. A extrema valorização da família e a exaustiva investigação sobre fatores advindos das relações

familiares e que agiriam no desencadeamento e no tratamento da doença mental, quando tomados como fatores isolados, conduzem à idéia de que a doença mental e o doente mental são de responsabilidade unicamente da própria família. Ante a ênfase neste enfoque, tem-se a culpabilização e a responsabilização da família: “se tudo se remete à família, tudo é culpa da família” (p. 38).

Desse modo, este autor afirma que outros fatores, como as políticas públicas de atenção à saúde, as vulnerabilidades socioeconômicas e culturais da família, os recursos da comunidade e a ausência de programas de prevenção, ganham um segundo plano e passam a ser tratados como fatores quase ignorados no processo de diagnóstico e proposição de intervenções.

Embora os autores acima citados – Boarini e Borges, Mello e Patto, Bock e Aguiar, e Melman – não tenham se referido especificamente às políticas de assistência social, é possível que nos apropriemos destas reflexões para subsidiar uma análise da política em questão neste estudo. Nas diversas áreas discutidas por estes autores – saúde mental, educação, clínica –, destacam-se pontos que podem ser estendidos à assistência social: os riscos da culpabilização da pobreza, responsabilização e culpabilização da família e dos indivíduos, a estigmatização na elaboração de diagnósticos e propostas de trabalho, encaminhamentos equivocados, atuação profissional descompromissada com a ética e metodologias esvaziadas de teorias.

Apoiados nas reflexões propostas por estes autores, podemos levantar alguns questionamentos quanto aos profissionais que estão atuando neste setor: Estão, de fato, preparados para assumir este desafio? Têm condições de atuar de modo humanizador junto a estas políticas? Possuem respaldo teórico para uma compreensão crítica que permita o real trabalho com as políticas sociais? Ou estariam a serviço da alienação e embrenhando-se em compromissos tarefairos, sem uma concepção crítica e problematizadora?

Sawaia (2003), referindo-se ao trabalho com famílias, alerta para o risco de um trabalho voltado à alienação e impregnado do ideário capitalista. Mas entende que o trabalho direto com as famílias pode ser o caminho mais próximo à transformação, uma vez que permite ao profissional o contato direto com elas, o estabelecimento de diálogo que favoreça melhor conhecimento de si e das políticas públicas e, desse modo, a ampliação da consciência política. A palavra política, neste contexto, refere-se tanto às ações políticas do governo como, e principalmente, à compreensão dialética das relações estabelecidas entre os homens e a sociedade. A análise desta autora permite pensar no fortalecimento dos vínculos afetivos, sanguíneos e comunitários como possibilidade de transformação. O que não podemos

esquecer é que a transformação depende, em última instância, da mudança nas condições materiais, nas relações sociais.

Finalizamos esta discussão sobre a concepção de família no SUAS e sobre a postura do Psicólogo que atua junto a esta política reforçando a afirmação de que o Psicólogo pode tanto ser um agente que contribua para a transformação da consciência daqueles que se beneficiam das PNAS como ser apenas mais um a culpabilizar e responsabilizar determinadas pessoas como se elas, livre e naturalmente, escolhessem as dificuldades que têm.

3.2 O atendimento à infância e as práticas propostas aos psicólogos que atuam junto ao SUAS – em destaque o trabalho com as famílias

À medida que adentramos mais especificamente nas recomendações dos documentos legais referentes às políticas públicas de assistência social que atendem a crianças entre zero e seis anos, percebe-se que a família é concebida como foco das intervenções. Concebe-se que a criança nessa faixa de idade (zero a seis anos) tenha seu cuidado assegurado por um adulto e que tenha sua autonomia em construção especialmente por meio das práticas familiares.

Propõe-se que as famílias com mulheres gestantes e crianças entre zero e seis anos sejam mapeadas nos municípios e aquelas que são beneficiárias do PBF sejam atendidas em ações específicas. Entende-se que estas famílias estão em maior grau de vulnerabilidade, já que este programa destina-se às famílias com menor renda per capita no Brasil¹⁰.

As instruções normativas orientam que os profissionais que trabalham com esse público-alvo desenvolvam suas ações por meio de instrumentos e técnicas diversificados, entre eles: entrevistas, visita domiciliar, acompanhamento individual da família e intervenções em grupo. As crianças devem ser acompanhadas e, sempre que necessário, devem ser emitidos encaminhamentos, como, por exemplo, em relação à sua frequência à creche, ao acesso a determinados setores da saúde, a garantia de alimentação e cuidados básicos com a vida e saúde, entre outros. Já as famílias são atendidas por meio da escuta de suas demandas, encaminhamentos para outros serviços de atendimento na comunidade, orientações específicas, encaminhamentos ao mercado de trabalho e programas de capacitação profissional e geração de renda.

¹⁰ O PBF se destina a famílias que tenham renda per capita de até 140,00 reais mensais (Brasil, 2010).

As intervenções em grupos devem ter focos diferentes, dependendo do público a que se destina: pais que estejam ainda durante a gestação, pais e familiares que tenham crianças com até seis anos e grupos de atendimento às próprias crianças com essa idade.

Com relação ao grupo de pais e mães durante a gestação, o que se propõe é que as práticas tenham como meta o fortalecimento de vínculos. De acordo com a PNAS, prevê-se que:

O trabalho com a mãe e o pai, durante a gestação e nos primeiros meses de vida do bebê, pode contribuir para a prevenção de rupturas de vínculos familiares ainda na infância. O acompanhamento nesse momento do ciclo de vida familiar pode favorecer a vinculação afetiva da família com o bebê, bem como identificar precocemente situações que representem risco a seu desenvolvimento saudável. Neste momento, é fundamental que a família se organize para a chegada da criança e tenha espaço para compartilhar os sentimentos despertados pela gravidez e seu significado para a família. Outro ponto que merece atenção é a identificação dos recursos da família, bem como da comunidade, para a organização dos cuidados diários com a criança quando nascer. (Brasil, 2008, p. 403)

Neste sentido, os grupos devem proporcionar o diálogo e a troca de experiências entre os participantes, o fortalecimento das capacidades e a construção de possibilidades que contribuam para a organização de um contexto favorável ao desenvolvimento da criança.

De acordo com essa proposta, pretende-se que sentimentos de rejeição por parte da família em relação à criança possam ser trabalhados de forma a prevenir situações futuras de abandono, maus-tratos, trabalho infantil e outras. Inclusive, quando for o caso de entrega de uma criança à adoção, este processo deve ser orientado e acompanhado de modo a garantir que a criança e a gestante permaneçam protegidas e cuidadas até a inserção da criança em uma família substituta.

O trabalho de apoio a grupos de pais e familiares que tenham crianças pequenas (com até seis anos) em casa deve ser desenvolvido com a finalidade de orientação quanto ao cuidado adequado da criança.

O objetivo principal desse grupo deve ser o fortalecimento dos vínculos afetivos, a melhoria da qualidade dos cuidados oferecidos à criança pequena no contexto familiar e a prevenção de situações de risco (violência, trabalho infantil, abandono e outras).

As atividades devem envolver os membros da família que convivem e cuidam da criança, devendo ser desenvolvidas de forma participativa, promovendo a troca e a valorização dos recursos da família. (Brasil, 2008, p. 403)

Dentre os temas sugeridos para serem desenvolvidos junto a estes grupos, podemos destacar:

Especificidade do desenvolvimento da criança até seis anos; vinculação afetiva e socialização; cuidado específico com crianças pequenas; desenvolvimento da autonomia da criança; estimulação e brincadeiras adequadas para cada fase; práticas educativas; papéis e mudanças na família; resgate da infância e a criança como sujeito de direitos; conseqüências adversas para o desenvolvimento decorrente do trabalho precoce. (Brasil, 2008, p. 403)

Com relação ao trabalho desenvolvido diretamente com as crianças. Propõe-se que sejam oferecidas

(...) atividades de convivência, lazer e brincadeiras no CRAS e nos serviços de rede socioassistencial, durante e concomitantemente, ao trabalho que se desenvolve com os adultos. Os espaços para a realização destas atividades lúdicas devem ser seguros e confortáveis e dispor de materiais pedagógicos e de brincadeiras, tais como: brinquedos, jogos, livros de histórias, fantasias, adereços e instrumentos musicais. (Brasil, 2008, p. 402)

Além desses atendimentos propostos, espera-se que os profissionais que trabalham junto ao SUAS estejam aptos a contribuir com orientações e informações específicas nos momentos de formulação das políticas públicas locais. Do Psicólogo esperam-se contribuições baseadas em conhecimentos referentes ao desenvolvimento humano, vínculos, metodologias de atendimento, convivência familiar e comunitária, bem como os conhecimentos necessários à elaboração e proposição de projetos referentes à sua área de atuação.

Conforme já apontamos anteriormente, não há, nos documentos que norteiam o trabalho do SUAS, a especificação de uma visão de homem. Nem há referência a autores que

subsidiem as propostas apresentadas. Desse modo, o profissional que atua junto a esta política goza de ampla autonomia teórica e metodológica.

Barroco (2004), ao falar sobre o que é esperado do Psicólogo que atua nas políticas de educação no trabalho com famílias, afirma que:

Espera-se (...) que esse profissional se alie numa empreitada de convocar a família a cooperar com a educação, seja participando das atividades que promove, seja educando seus filhos com mais afinco.

Penso que o psicólogo educacional pode contribuir de uma forma diferenciada. Se há tanta queixa apontando para aquilo que a família não faz, é preciso tomar essa temática com mais cuidado e avançar para além das queixas ou lamentações. (p. 169)

Apoiando-nos nas contribuições desta autora, podemos afirmar que o Psicólogo que atua junto ao SUAS deva também avançar para além das *'queixas ou lamentações'*.

A proposta de acompanhar as famílias atendidas pelo SUAS pressupõe superar a compreensão de que a exclusão social e as demais crises que assolam a atual sociedade sejam possíveis de serem superadas apenas através da mudança estabelecida no modo como o indivíduo lida com suas vulnerabilidades e riscos. Antes disso, deve apoiar-se na explicitação das relações que são produtoras e mantenedoras das dificuldades vivenciadas, e que se justificam na ordem social do capitalismo.

Já trouxemos, anteriormente, alguns elementos que subsidiam a análise da formação em Psicologia. Podemos agora, apoiados em Barroco (2004), afirmar que o modo como a formação acadêmica tem se desenvolvido, de forma aligeirada e cada vez menos crítica, "(...) reproduz idéias que se generalizam, desmerecendo o aprofundamento teórico ou qualificando-o como perda de tempo" (p. 172).

Ante tal crítica, como propor ao profissional que supere a aparência dos fenômenos e aprofunde-se em sua essência? Estaria o Psicólogo capacitado e qualificado para este exercício?

De acordo com Barroco (2004), para uma atuação compromissada, o Psicólogo "(...) não pode perder de vista o modo como os homens se apresentam ou se conformam nas/pelas relações sociais. Isso implica compreender como e por que determinadas formas de existência humana emergem e se mantêm em dado período histórico" (p. 173).

E, para tanto, estes profissionais precisam de uma formação acadêmica que lhes dê respaldo para a intervenção no exercício de sua prática profissional.

(...) necessitam de um conjunto de saberes e de um método de análise que lhes permita estabelecer relações, realizar abstrações e generalizações, apreendendo a *totalidade* que movimenta a constituição do psiquismo humano, que se revela de modo peculiar nos diferentes períodos históricos. (p. 174)

Compreendemos que, apoiados nas propostas de Barroco (2004), para adentrar nas políticas públicas de assistência social, é necessário que o profissional tenha uma compreensão teórica acerca da família e das relações sociais. Caso contrário, o que se faz é uma prática alicerçada na estigmatização e na concepção de que a família pode, de fato, ser responsabilizada tanto pelas dificuldades que tem como pelo projeto de superação das mesmas. Retira-se, desse modo, a responsabilidade que a sociedade capitalista tem mediante as contradições que alimenta. Citando a própria autora: muitos profissionais “(...) se fecham na idéia de família fetichizada e em cujo seio os indivíduos encontram forças e alento para o desempenho de seus papéis sociais” (Barroco, 2004, p. 179).

Defendemos que o referencial da Psicologia Histórico-Cultural oferece ao Psicólogo que trabalha junto ao SUAS elementos que favorecem o processo de análise da demanda na qual precisa intervir. Bem como oferece subsídios à formulação de propostas metodológicas que conduzam um trabalho que priorize um projeto de humanização. Faremos, em seguida, uma maior explicitação dessas contribuições.

3.3 Contribuições da psicologia histórico-cultural para o trabalho do psicólogo junto às PNAS voltadas a atender crianças entre zero e seis anos

Até este momento, tentamos fazer um exercício metodológico, ainda que com elementos iniciais, pautado em uma análise histórica e dialética das PNAS. Neste item, nos dedicaremos a explorar algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao trabalho do Psicólogo, destacando, mais especificamente, a visão de homem defendida por esta perspectiva teórica, a concepção de desenvolvimento humano e o trabalho com famílias e, por fim, a brincadeira de papéis sociais na criança pequena.

3.3.1 Visão de homem e concepções de práticas políticas

Conforme já discutimos anteriormente, mais especificamente na sessão II deste trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural apóia-se no materialismo histórico dialético para postular sua visão de homem. Desse modo, concebe as relações estabelecidas na sociedade como uma relação dialética na qual o homem constrói o mundo e é, ao mesmo tempo, construído por ele. Concebe também que os conhecimentos acumulados pela humanidade são transmitidos entre os homens e, com este processo, garante-se o desenvolvimento cultural da espécie e abrevia longos processos de descobertas: o que é descoberto é transmitido e apropriado pelas gerações seguintes. Para compreender o homem, é preciso conhecer a sua história. Por isto, o ser humano é concebido como um ser social, cultural e histórico.

Ao deixar de lado a concepção de homem como um ser natural, desnaturaliza-se também os acontecimentos que o rodeiam. Em cada momento histórico, as relações são bastante específicas, uma vez que o modo de produção e de vida sociocultural permeia o desenvolvimento do gênero humano. Assim, ao voltar-se para os fenômenos que se tomam como objeto de estudo, a Psicologia não lida com conceitos estáticos e engessados, não lida com fatos naturais. A Psicologia Histórico-Cultural propõe a compreensão de seus objetos de estudo como categorias históricas. Como exemplo disso, podemos citar a infância: a infância não é a mesma em todos os tempos, nem no modo como é concebida e nem nas relações que se estabelecem entre a sociedade e o indivíduo vivenciadas em cada período.

Ao tratar especificamente da infância, portanto, é preciso localizá-la no tempo e no espaço e apoiar-se na sua história. As modificações que podemos observar nas políticas públicas voltadas à infância em cada momento histórico específico é uma forma de visualizarmos o que estamos afirmando. De acordo com as relações estabelecidas, a concepção de infância se transforma e, de acordo com essas transformações, as políticas públicas se adequam ao atendimento que propõem.

O mesmo acontece com relação à concepção de família presente nos documentos legais que norteiam as políticas atuais e que temos apresentado neste trabalho. Recorrendo a Áries (1978), deparamo-nos com um minucioso trabalho que apresenta as diversas concepções de infância ao longo da história. Este autor afirma que, até o século XII, a infância era desconhecida. A ausência da consciência de infância se deve ao fato da ausência de uma representatividade afetiva relacionada à criança. As taxas de mortalidade na infância eram altas e, desse modo, a criança somente ganharia representatividade se fosse capaz de sobreviver.

Pouco valor afetivo era atribuído a ela quando pequena, os vínculos afetivos entre a família e a criança eram pouco fortalecidos e as crianças não apareciam nas fotos: se

morressem não havia marcas que evidenciassem a ausência deste filho na família. Mesmo quando a infância era valorizada pelo lucro (ou possibilidade de mão de obra) e amparo aos pais na velhice pouco representava à família. Inclusive as roupas que eram designadas às crianças revelavam a pouca atenção dada a este período da vida: eram restos das roupas de adultos, peças feitas com restos de tecidos já usados e rotos.

Se atentarmos para a data de instituição do ECA, perceberemos que a afirmação da criança enquanto um ser de direitos, que precisa de cuidados e proteção especiais porque se encontra em estado peculiar de desenvolvimento, é produto de relações sociais ligadas à atualidade. Na época em que Marx (1980) descreve sobre as leis fabris, a concepção de infância não era discutida, e submeter crianças ao árduo e insalubre trabalho das manufaturas não se tratava de crimes contra a infância como concebemos hoje. Neste sentido, quando o Psicólogo adentra as políticas públicas de assistência social, é preciso que esteja preparado para o entendimento dessa historicidade, compreendendo a infância e a família como categorias históricas.

Conforme já afirmamos na sessão anterior, Vigotski, ao conceber uma nova psicologia, propôs que, ao invés de uma análise fenomenológica ou descritiva, o trabalho de investigação em Psicologia deveria se dedicar a uma análise explicativa, na qual os nexos dinâmico-causais que determinam a origem e desenvolvimento de dado fenômeno pudessem ser explicitados.

Trabalhar com políticas públicas voltadas à infância e à família – conforme é objeto do nosso trabalho – implica em enveredar-se por este percurso: compreender a infância e a família como categorias que têm uma história a ser explicitada antes de elaborar uma proposta de intervenção. Se não formos por este caminho, se, antes disso, concebermos essas categorias como conceitos estáticos, a-históricos e naturalizados, afirmamos que a Psicologia pode trabalhar com ‘receitas prontas’ e orientações pré-determinadas para serem aplicadas nas mais diversas situações. Vigotski ao se pautar na dimensão histórica como característica do desenvolvimento do psiquismo, destaca que, ante as explicações universais e naturalizantes acerca do processo de desenvolvimento humano, a apropriação da cultura é fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Esta concepção remete o Psicólogo que trabalha junto ao SUAS a contrapor-se à compreensão do indivíduo como um ser natural, que nasce, se desenvolve, reproduz e morre, regido por fases específicas e submerso num processo de desenvolvimento natural e comum a todos os homens.

Sob esta perspectiva teórica, é necessário – ao adotar o método histórico e dialético – explicitar as relações históricas e culturais de cada indivíduo e sua comunidade para só depois iniciar um processo de análise. Não há propostas de intervenções prontas. Não há um modelo para planejar intervenções junto às famílias que seja aplicado em todos os contextos e nem uma orientação quanto a questões relacionadas ao desenvolvimento infantil que sirva de base para todas as famílias. É necessário, antes disso, a contextualização, o estudo pormenorizado de cada pessoa ou grupo com o qual se pretende intervir. Fica evidente, sob esta afirmativa, que o trabalho do Psicólogo é bastante complexo exige um consistente aprofundamento teórico para que dê conta de apropriar-se desse método de trabalho.

Quando se afirma que o psiquismo humano tem uma dimensão histórica, significa que, para compreender o desenvolvimento de dada criança, é necessário situá-la no tempo, no espaço e nas relações que estabelece, considerando o homem como síntese das relações sociais, como defendem os pressupostos marxistas. É importante, portanto, analisar as condições materiais que determinam a forma como o indivíduo se constitui.

Tomando-se por base a compreensão de que estes indivíduos fazem parte de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, em nível mais particular, o diagnóstico das pessoas e grupos atendidos requer um mapeamento da realidade de vida dessas pessoas. Portanto, quando o SUAS propõe ao profissional o *mapeamento da comunidade* que se pretende intervir, podemos entender, sob a orientação desta teoria, como uma investigação bastante complexa da realidade e da vida cotidiana daqueles a quem se volta o atendimento, não sendo possível a aplicação (reprodução) de projetos já prontos e descontextualizados.

Quando se pretende a intervenção junto aos vínculos familiares e comunitários, é preciso, antes do planejamento da intervenção, uma análise de como se constituem esses vínculos e como eles afetam cada indivíduo envolvido. E, além disso, como as políticas públicas podem atender às demandas específicas de uma dada população que tem um modo particular de articular suas relações.

As políticas públicas não podem se voltar para ações generalizadas. É preciso que as ações sejam contextualizadas, sendo fundamental o esclarecimento do profissional quanto à responsabilidade que tem diante de um bom diagnóstico e da proposição de práticas éticas e consistentes teoricamente.

Apoiados na afirmação de Shuare (1990), de que a historicidade deve ser concebida como a tese central que orienta todos os demais conceitos da psicologia soviética, afirmamos que a concepção do ser humano como histórico é o ponto primeiro e fundamental que subsidia o profissional que trabalha junto ao SUAS sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo a proposição de Vigotski, Leontiev e Luria, o próprio processo de desenvolvimento psicológico é um processo histórico e cultural. Orientados por este pressuposto, não se nega a biologia, o desenvolvimento das estruturas orgânicas, mas afirma-se que a grande diferença entre os homens e os demais animais está nas funções psicológicas superiores e estas se desenvolvem completamente atreladas à cultura. Nesta perspectiva, a Psicologia deve dedicar-se mais especificamente ao estudo do desenvolvimento destas funções, visto que esta seria a forma de entender o ser humano como um ser humanizado, construtor e construído pela cultura.

Como a criança se desenvolve em completa consonância com seu ambiente histórico e cultural, é possível descrever as etapas de seu desenvolvimento biológico, como ocorre o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, mas não é possível localizar exatamente a capacidade e as limitações de uma criança apenas por aquilo que ela é capaz de fazer. É imprescindível localizá-la no tempo e no espaço, investigar as características das relações que ela estabelece com aqueles com quem ela mantém convivência, analisar até que ponto ela teve acesso a bens culturais que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades. Isto implica que na execução de um trabalho de orientação familiar, inicialmente, deve-se conhecer as relações estabelecidas naquela família e a realidade de vida cotidiana de seus membros. Relações estas que, não se pode esquecer, são de classe.

Neste sentido, orientar famílias não significa ler sobre *fases de desenvolvimento* da criança e traduzir os conhecimentos à família para que a mesma *aprenda*. Pressupõe auxiliar a família no processo de *apropriação* de conhecimentos científicos sobre a infância e sobre a criança específica que ela tem sob os seus cuidados, mas situada socialmente. O estímulo e auxílio nessa busca de conhecimento e compreensão da realidade são o que deve subsidiar o trabalho de orientação familiar.

Discutir sobre os projetos de maternidade e paternidade durante a gestação não significaria tão somente a apresentação de dados sobre o desenvolvimento gestacional, as demandas de cuidados apresentadas pelo bebê que nasce e as mudanças que implicarão à família. Além disso, a vinda de um novo membro precisa ser discutida de um modo contextualizado. Nem todas as famílias têm as mesmas necessidades frente à sua vivência cotidiana. Cada casal ou genitor possui seus próprios anseios e dificuldades.

É fundamental que a concepção de homem enquanto ser histórico e cultural seja problematizada para que as famílias sintam-se mais seguras para educar e cuidar de seus filhos sem a necessidade de uma rigidez na compreensão de relações a serem estabelecidas. Ao ampliar a compreensão de que cada ser se desenvolve individualmente, mas, sob valores e

condições socialmente estabelecidos, a família tem mais autonomia para conhecer e orientar seus filhos, e não simplesmente tentar localizar em que fase a criança está e quais necessidades correspondem a ela. Ela precisa ter clareza do que a criança pode vir a ser à medida que vai interagindo com bens materiais e culturais.

Não é possível adotar esta concepção teórica e, na hora de definir metodologias ou defender determinadas posturas profissionais, recorrer a outras teorias para justificar-se – como, por exemplo, a Psicanálise, a Fenomenologia, a abordagem Comportamental. Ao trabalhar com dado referencial teórico – seja ele qual for –, o profissional precisa manter-se fiel a ele, sob o risco de ter seu trabalho subsidiado por uma visão de homem fragmentada e por metodologias desvinculadas da respectiva teórica.

3.3.2 A concepção de desenvolvimento humano e o trabalho com famílias

Para discorrermos mais especificamente sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aspecto muito importante quando se propõe orientar pais em relação ao desenvolvimento infantil, voltemos a uma questão apresentada na sessão anterior. A proposta de Vygotski (1932/1996) considera a impossibilidade de determinar algumas etapas do desenvolvimento de maneira exata. Ele afirma que se deve “(...) renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar (...) a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado” (p. 253). Desse modo, possibilita inferir que não há descrições prontas que se aplicam às crianças atendidas, e sim que o método proposto por esta teoria postula a necessidade de investigação, de uma análise psicológica explicativa.

As concepções de desenvolvimento propostas por Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, apresentadas na sessão anterior, encaminham para um entendimento contrário à concepção de que a personalidade se forma nos anos iniciais da vida e se cristaliza depois de dado período, tornando-se quase que imutável, pouco passível de mudança. Ao criticarem esta concepção, estes autores evidenciam que a constituição da personalidade trata-se de um processo que acompanha toda a vida da pessoa, portanto, o homem é sempre passível de transformações e mudanças.

De acordo com estes autores, o desenvolvimento humano não obedece a leis puramente genéticas, mas outros fatores, como por exemplo, o ambiente que exerce fundamental importância nesse processo. No texto *O papel do ambiente no desenvolvimento da criança*, Vigotski (1930/1998b) se dedica a explicitar o modo como o ambiente age no desenvolvimento da criança. Segundo ele, “uma mesma situação ambiental e os mesmos

eventos ambientais” podem exercer influencias diferentes em cada pessoa. Por exemplo a idade é apresentada pelo autor como um fator que interfere no modo como a criança compreende dada situação: tendo em vista que as funções psicológicas superiores se desenvolvem e não estão prontas na criança desde o início da vida, podemos compreender que o modo como uma criança com 03 e outra com 06 anos de idade compreendem um dado acontecimento é afetada pelas condições que cada uma delas tem de compreender, interpretar, atribuir significado a este mesmo evento.

Para exemplificar a influencia do ambiente no desenvolvimento infantil, Vigotski (1930/1998b) relata dados de atendimento clínico de três irmãos filhos de uma mãe com significativos problemas relacionados ao alcoolismo. Todos os três irmãos viviam com a mãe. A mãe, quando embriagava-se adotava atitudes violentas para com os filhos, sendo que uma vez “embriagada, a mãe tentou jogar a um dos filhos pela janela” e com frequência “batia neles, ou os atirava ao chão” (p. 16). De acordo com dados dos atendimentos, o modo como cada um dos irmãos reagiam à situação que enfrentavam em casa era bastante distinto. O mais novo deles demonstrava sintomas descritas como “de natureza defensiva” (p. 16), apresentando ataques de pânico, enurese e às vezes perdendo a capacidade de falar.

O segundo dos filhos (em ordem de idade), apresentava sintomas denominados pelo autor como conflitos internos: “conflitos profundamente acentuados: uma grande contradição interna expressa em uma atitude simultaneamente positiva e negativa por sua mãe; um terrível apego a ela e um igualmente terrível ódio por ela, combinados com condutas terrivelmente contraditórias” (p.16).

O filho mais velho, por sua vez, “apresentava habilidade mental limitada, porém, ao mesmo tempo, mostrava sinais de maturidade precoce, seriedade e esforço para modificar a situação. (...). Se tratava de um menino cujo curso do desenvolvimento normal foi severamente rompido” (p. 17).

Vigotski (1930/1998b) utilizou-se deste exemplo clínico para ilustrar sua afirmação de que o ambiente exerce influencias diferentes sobre as diferentes pessoas que fazem parte do mesmo contexto. No exemplo citado, o autor apresenta que:

(...) uma das crianças *vivenciou a situação descrita* como horror inefável, incompreensível, o que assumiu num estado de indefesa. A segunda, estava vivenciando conscientemente, como um choque entre seu forte apego e seu não menos forte sentimento de medo, ódio e hostilidade. E a terceira criança a vivenciou, até certo ponto, na medida da possibilidade de uma criança de 10-11 anos de idade, como uma

desgraça que lhe ocorreu na família o que requeria que ele deixasse todas as outras coisas de lado, tratar de minimizar de alguma maneira a desgraça e ajudar tanto a mãe quanto enferma como os irmãos. De maneira que parece que a dependendo da maneira como a mesma situação havia sido experimentada pelas três crianças de três modos distintos, a influencia que esta situação exerceu no desenvolvimento *de cada um deles* também resultou diferente. (p. 17, *grifo nosso.*)

Segundo análise de Vigotski (1930/1998b) o que explica esse modo diferente da influencia exercida pelo ambiente sobre o desenvolvimento das crianças deve ser entendida como resultado da *experiência emocional* de cada indivíduo. Tendo relação com o modo como cada um é compreender o significado e o sentido do fato em questão. De modo é possível afirmar que o ambiente exerce influencias desde o inicio do desenvolvimento infantil, mas o modo como esta influencia se manifesta em cada individuo tem relação com o período de desenvolvimento que vivencia e com as vivencias de sua história que lhe permitem atribuir sentido e significado à sua história.

Psicólogo que atua junto ao SUAS, orientado por pressupostos vigotskianos, necessita ter subsídios teóricos que lhe permitam propor reflexões sobre o processo de adoção, sobre a eficácia de medidas socioeducativas e de grupos de intervenção psicossocial, sobre o papel do ambiente sobre o desenvolvimento da subjetividade e, sobretudo, trabalhar pautado na compreensão de que as pessoas não são imutáveis. Portanto, se as intervenções se voltam à superação de vulnerabilidades, como, por exemplo, o alcoolismo, a violência doméstica, a prática de atos infracionais, o profissional trabalha com a perspectiva de superação destas vulnerabilidades por meio da reflexão e apropriação de novos valores e sentidos pessoais.

Intervir com famílias implica em trabalhar com a possibilidade real de transformações, que não fiquem apenas no discurso ou na normatização de novas práticas. A intenção é levar o indivíduo a avançar na sua compreensão de mundo, como afirmamos anteriormente, saindo das aparências dos fenômenos e apreendendo sua essência.

Ao participar de processos de adoção, por exemplo, o psicólogo tem recursos teóricos suficientes para discordar da concepção de *adoção tardia*¹¹ como uma prática arriscada, já que a personalidade está em constante transformação. Ao participar de programas de atendimento específico a crianças vítimas de violência, o psicólogo pode admitir o *trauma*

¹¹ Adoção tardia – considera-se a criança encaminhada à adoção após completar dois anos de idade – uma discussão mais ampla sobre esse assunto pode ser encontrada em Camargo (2005).

como uma experiência possível, mas não pré-determinada por fatos vivenciados, conforme defendem algumas linhas teóricas.

Defendemos que a concepção de desenvolvimento humano oferece subsídios teóricos ao Psicólogo que lhe permitem problematizar a concepção de infância e família enquanto categorias históricas. É possível estruturar um trabalho voltado às famílias de modo que concebam o adulto como mediador do desenvolvimento da criança, assumindo uma importante função na constituição de sua personalidade.

Uma vez que pela própria condição biológica o recém-nascido e a criança pequena ainda não têm condições de atender a suas próprias necessidades e as funções psicológicas superiores somente se desenvolvem pela apropriação da cultura, é fundamental compreendermos a função do adulto que cuida da criança pequena.

Embora Vigotski não tenha se referido especificamente à família nesta função de mediação, podemos fazer essa aproximação e entendermos, à luz de seus pressupostos, a função da família diante da formação da personalidade das crianças que estão sob os seus cuidados.

Diferentemente de teorias que propõem a figura materna como naturalmente insubstituível e o papel do pai como fundamental à construção de regras, a Psicologia Histórico-Cultural compreende o valor atribuído à mãe como um produto cultural. Quando nasce e nos anos iniciais de desenvolvimento, a criança necessita de alguém que a atenda nas necessidades básicas, que a introduza no universo cultural circundante e a formação de vínculo com esta pessoa ou estas acontece por meio das relações estabelecidas no entorno social. Este vínculo, entretanto, se desenvolve no próprio processo da relação estabelecida e não antecede ao nascimento – como a idéia de figura materna. As funções psicológicas superiores começam a se desenvolverem depois do nascimento, e o estabelecimento de vínculos envolve tais processos.

A mãe e o pai são, comumente, as pessoas de referência à criança em nossa sociedade, já que a família é compreendida como *célula da sociedade* e esta tem subsidiado teorias que colocam tais papéis como parte integrante da personalidade. Desse modo, um trabalho de orientação familiar deve priorizar a reflexão acerca de dois pontos fundamentais sobre as figuras parentais: primeiro, necessariamente, não são o pai e a mãe os responsáveis pelo exercício dessa função de proteção e de favorecimento da apropriação da cultura, mas quem convive com a criança e, segundo, esses papéis não são naturais. Então, não é o fato de dar à luz a um bebê que *transforma* um pai e uma mãe em portadores de superpoderes e capazes de desempenhar suas funções de fato.

De acordo com esse argumento, é possível refletir mais especificamente sobre o projeto pessoal de maternidade e paternidade. Nem sempre um filho é planejado. Nem sempre se está preparado para assumir uma função tão importante junto a uma criança que nasce. Entretanto a sociedade que prega a família como *célula da sociedade* exige que tais funções sejam assumidas e quem abrir mão de assumi-las deve ser concebido como um desvio, uma patologia. Neste sentido, defendemos que o trabalho voltado à orientação de pais e familiares deve priorizar a desmistificação da naturalização atribuída ao exercício desses papéis e ampliar o debate sobre a paternidade e a maternidade como papéis sociais desenvolvidos, aprendidos e reproduzidos culturalmente, não deixando de lado, no entanto, a importância das relações afetivas para o desenvolvimento do psiquismo da criança. Desse modo, possibilita-se um espaço à reflexão e a novas aprendizagens.

Quando um pai ou uma mãe descobrem-se livres da obrigação de saber tudo e passam a conceber a maternidade e a paternidade como papéis aprendidos, abre-se espaço para a intervenção profissional voltada ao apoio e orientação na superação de dúvidas e dificuldades que possam permear as relações estabelecidas na família.

É necessário que o adulto responsável pela criança tenha consciência de sua função na constituição da personalidade da criança que tem sob seus cuidados. E uma intervenção psicológica que se execute voltada à infância e à família deve utilizar metodologias que possibilitem a ampliação da consciência das pessoas atendidas sobre estes aspectos e provoquem a autonomia daquele que está nesta função. Não há regras claras a serem seguidas na educação de filhos. Entretanto educar não é um processo que possa ser feito sem um planejamento, sem a adoção de postura específica. As relações familiares são edificadas através das relações estabelecidas entre os seus membros. E os adultos têm responsabilidade pelo modo como essas relações se estabelecem. O maior argumento que subsidia esta última afirmação refere-se ao fato de que, no adulto, supõe-se que as funções psicológicas superiores estejam em mais elevado desenvolvimento.

Ao considerar um esquema de periodização do desenvolvimento que vai desde o nascimento até a idade adulta, Vygotski (1932/1996) propõe o desenvolvimento infantil como um processo constituído por períodos estáveis e períodos de crises, conforme já vimos na sessão anterior. Ele explica a personalidade humana como resultado dialético das inúmeras relações que o indivíduo estabelece com seu meio circundante ao longo da sua vida. Por isto, entre os aspectos que devem ser considerados ao se analisar o desenvolvimento humano na infância, a sociabilidade é uma característica que merece destaque por considerar que o desenvolvimento humano ocorre de um modo dialético, em constante relação com a realidade

histórico-cultural circundante. Vale ressaltar que a sociabilidade é entendida como imprescindível à humanização. É a relação estabelecida com os outros homens e com o mundo que permite que todo o avanço conquistado pela humanidade seja compartilhado entre os indivíduos. A isso nos referimos como processo de humanização. “O homem é um ser social, que sem interação social nunca pode desenvolver nenhum dos atributos e das características que se desenvolvem como resultado da evolução histórica de toda a humanidade”. (Vygotski, 1930/1998b, p. 32)

O homem nasce desprovido da linguagem, de comunicação emocional e, inclusive, de ações sensório-motoras – de orientação e manipulação. O *déficit* na comunicação entre a criança e tudo o que a rodeia é um fato. O adulto entra nesse processo como um mediador que, além de atender às necessidades básicas da criança, atende ainda ao requisito de humanização: age como um mediador no processo de apropriação de modos de comunicação e de relacionar-se com o mundo. Toda a existência do recém-nascido está subordinada à ação daqueles que cuidam dele.

Apesar de todas essas características que apontam para uma vida de total dependência, Vygotski afirma que, “(...) por ser a primeira forma de existência da criança, a mais primitiva socialmente, é, ao mesmo tempo, psíquica, já que somente a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que rodeiam as crianças” (1932/1996, p. 279). O que nos permite afirmar que, mesmo que no grau mais primitivo, o recém-nascido apresenta rudimentos da vida psíquica, e essa vida psíquica é de uma índole muito particular.

Não se pode ainda conceber a manifestação de “fenômenos propriamente intelectuais e volitivos da consciência”, estes não existem no recém-nascido “(...) idéias inatas nem percepção real, quer dizer, a compreensão dos objetos e processos externos, nem, finalmente, desejos ou aspirações conscientes” (Vygotski, 1932/1996, p. 281). Admite-se, nesse período, “(...) a existência do estado de consciência nebulosa, confusa, nos quais o sensitivo e emocional se descobrem fundidos a tal ponto que caberia lhes qualificar de estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente” (Vygotski, 1932/1996, p. 281). O primeiro ano de vida deve ser concebido como distinto dos demais, uma vez que se trata de peculiaridades de ordem biológica e também o início da vida social do ser humano.

O contato do recém-nascido com o ambiente é mediado pelo adulto que cuida dele, o que permite que consideremos a relação do bebê como social desde o seu início. E a forma como o bebê vai se transformando, em função da relação que estabelece com outros homens, vai colocando em evidência o quanto estas relações são fundamentais para seu processo de humanização. Além de depender por completo do adulto, o recém-nascido ainda carece da

ferramenta fundamental à comunicação: a linguagem. E esta vai sendo transformada, aperfeiçoada no contato que ocorre em nível interpessoal. Podemos afirmar que: “A organização da vida do recém-nascido o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém essa comunicação é uma comunicação sem palavras [...], uma comunicação de gênero totalmente peculiar” (Vygotski, 1932/1996, pp. 285-286). Assim, no primeiro ano de vida, constatamos que a relação do bebê com todo o seu entorno é mediada pelo adulto e a comunicação do bebê com o adulto que cuida dele é inicialmente baseada no entendimento mútuo, em manifestações emocionais, em transferência de afeto. O adulto ocupa a posição central nesse período e toda “(...) atividade da criança na presença do adulto se realiza sempre através dele. Por este motivo, a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda situação” (Vygotski, 1932/1996, p. 304).

Quando nos remetemos à compreensão da função da família diante dessa realidade, percebemos a complexidade da ação que os pais e irmãos exercem diante de toda a vida da criança. Não se trata apenas de oferecer os cuidados mínimos à sobrevivência. Antes disso, o recém-nascido está em processo de completa carência de habilidades sociais. É na família que esta carência é amparada – através dos adultos que cuidam da criança – e a criança é introduzida no universo sociocultural.

Ao destacarmos que as funções psicológicas superiores não estão prontas na criança que nasce e que o seu desenvolvimento não está relacionado diretamente à maturação de estruturas biológicas não estamos negando a importância do aparato biológico à vida e ao desenvolvimento humano. Afirmamos, isso sim, que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na espécie humana graças à cultura e apropriadas por cada pessoa por meio de mediações, de interações sociais.

A família, sob esse ponto de vista, teria não apenas a responsabilidade de atender às necessidades da criança que tem sob seus cuidados. Mas a responsabilidade pela humanização de seus membros, que contribui para o desenvolvimento cultural da humanidade. Não se trata de tarefa simples. Não se trata apenas de cuidar de seus membros. Trata-se de humanizá-los.

Falando especificamente sobre essa atribuição da família, podemos nos apoiar no trabalho de Makarenko (1981). Este autor produziu seus trabalhos no início do século XX, na Rússia pós-revolução, voltado a contribuir com a edificação de uma sociedade socialista, e defendia o caráter político da educação. Em seu trabalho intitulado *Conferências sobre a educação infantil*, produzido nas primeiras décadas do século XX, propôs a reflexão sobre diversos temas relacionados à educação oferecida aos filhos pela família. Suas conferências, publicadas nesta obra, deixam evidente, ao leitor atento, o caráter histórico: trata-se de

conferências dirigidas a pais em um momento onde eram necessárias mudanças no modo de participação política de cada indivíduo. Percebemos um texto impregnado da ideologia daquele momento de transformação revolucionária na sociedade russa, na busca da construção de um novo homem na sociedade socialista.

Segundo este autor, podemos conceber a família como tendo uma função educativa e não apenas de cuidado e atendimento às necessidades básicas de sobrevivência. Os objetivos da educação dos filhos devem ser encarados com especial seriedade, uma vez que se trata de uma responsabilidade que a família assume não apenas sobre seus membros, mas também diante da sociedade como um todo.

Apoiado na mesma concepção de homem presente na Psicologia Histórico-Cultural, Makarenko destaca a importância da família para a formação do caráter de cada um de seus membros, interferindo, por decorrência, na formação moral da sociedade. Segundo ele, a ação desse processo educativo mediado pelos pais nunca é nulo. Ou é positivo – ao promover o processo de humanização – ou é negativo – ao ignorar tal função, isentando-se de tal responsabilidade. Os pais, portanto, podem tanto empenhar-se num projeto de educação para seus filhos, como podem, baseados em noções biologizantes, manterem a crença de que basta cuidar dos filhos, concebendo todo o processo educativo como natural e que acontece de modo espontâneo.

O autor afirma que:

Observa-se, com frequência, total despreocupação nesse sentido: os pais limitam-se a conviver com seus filhos e acham que tudo será resolvido por si mesmo. Não têm propósitos claros e um programa definido. É lógico que em tais condições os resultados sejam sempre contingentes, e nada impede que mais tarde os pais venham a se assustar com os defeitos de seus filhos. Nenhuma tarefa pode ser realizada de forma completa se não se sabe quais são seus objetivos. (Makarenko, 1981, p. 21)

A esta afirmação e análise de Makarenko podemos acrescentar que este despreparo dos pais se mantém devido, sobretudo à falta de informações e conhecimentos sobre esta função que desempenham, uma vez que a sociedade tal como está estruturada não oferece aos pais subsídios neste sentido. As Leis regulamentam a família como tendo uma função protetiva, mas não explicitam que os pais tenham essa função educativa na formação da personalidade e no processo de humanização de seus filhos.

O modo como a infância é concebida atualmente nos programas de educação reforça a compreensão de que o desenvolvimento humano é produto da maturação biológica. E diante disso, a preocupação volta-se para o atendimento das necessidades de ordem biológica: atenção à alimentação, vestuário, moradia, acesso a bens e serviços, entre outros. A família é chamada a responsabilizar-se pelos fracassos de seus filhos. Mas não lhe é oferecida a possibilidade de reflexão sobre a sua função diante do desenvolvimento da personalidade de cada um de seus membros e as consequências de sua ação na sociedade como um todo.

Falando mais especificamente das políticas públicas de assistência social, percebemos que os documentos legais descrevem o *cidadão de direito* como protagonista de sua história, mas ao mesmo tempo o concebe como *usuário* das políticas públicas. Quando o CRAS propõe que sejam executadas ações voltadas à superação de vulnerabilidades, pretende que sejam feitos encaminhamentos e que se promova o acesso às famílias e aos seus direitos básicos e fundamentais.

Podemos afirmar que, para que as ações especificadas pelos documentos legais de fato se voltem à superação de vulnerabilidades e protagonismo, é necessário que as famílias sejam levadas à reflexão sobre sua verdadeira função diante dos membros que educa e diante da sociedade. Os *cidadãos de direitos* não devem limitar-se a entender que têm direitos e que podem participar na elaboração de propostas a serem apresentadas ao governo, mas devem ser conduzidos à reflexão acerca da indispensável função que desempenham diante da humanidade como um todo. Devem ser encaminhados para a compreensão de que são produtores desta sociedade e, portanto, sujeitos ativos que podem provocar transformação no meio social em que vivem.

Ao se perceberem como educadores e agentes no processo de humanização, os membros da família podem participar mais ativamente da educação das crianças. Mas, sem conhecer estas atribuições, como poderia exercê-las?

Em trabalho intitulado *A equipe de saúde como mediadora no desenvolvimento psicossocial da criança hospitalizada*, Martins & Peduan (2010) apresentam um trabalho de pesquisa desenvolvido junto a uma equipe que atende crianças em um hospital-escola público de São Paulo. O objetivo era investigar o conhecimento do processo de desenvolvimento infantil por parte de tais profissionais. Os resultados da pesquisa revelam que estes profissionais não se reconhecem como mediadoras do desenvolvimento infantil e que

(...) consideram importantes alguns aspectos no cuidado com a criança, tais como a estimulação da linguagem, atenção, brincadeira, vinculação, contato físico, porém não

reconhecem estes aspectos como importantes para o desenvolvimento, e elegem profissionais específicos para tratarem de aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil na internação. (p. 46)

As autoras apontam que conteúdos especificamente relacionados ao desenvolvimento humano não fazem parte da formação destes profissionais e da capacitação oferecida pelo hospital onde trabalham. De modo que, não tendo conhecimento da função de mediadoras no processo de desenvolvimento infantil, não se atuam com tal finalidade.

Outros autores (como Facci, 2004; Asbahr & Souza, 2007) discutem essa mesma lacuna na formação do professor, que o estaria impossibilitando de perceber-se como mediador do desenvolvimento e da personalidade infantil.

Apoiados nesses pontos de análise apresentados acima, podemos refletir sobre a função da família como mediadora do desenvolvimento de seus membros, afirmando que, quando os pais reconhecem-se como mediadores do processo de desenvolvimento e constituição da subjetividade de seus filhos, podem agir de modo mais direcionado a tal fim.

Podemos de igual maneira refletir sobre a atuação do Psicólogo junto aos programas e projetos de assistência social: é necessário que este profissional reconheça-se como mediador tanto no processo de apropriação desse entendimento pela família como também ele mesmo – o Psicólogo – precisa compreender sua própria função como mediador no processo de desenvolvimento e subjetivação das pessoas atendidas: tanto os indivíduos adultos, como também as crianças que são inseridas em projetos socioeducativos.

Mais uma vez salientamos a ausência de referências teóricas às práticas propostas pelos documentos legais do SUAS e apontamos também a ausência de conteúdos – correspondentes às demandas aqui apresentadas – na formação acadêmica de tais profissionais.

Referindo-nos mais especificamente à atuação do Psicólogo junto ao SUAS, se estiver subsidiado pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, o profissional estará bem mais fortalecido para enveredar-se em um caminho que conduza à humanização.

Makarenko (1981) afirma que “muitos erros no trabalho familiar se devem ao fato de que os pais se esquecem de que os tempos são outros” (p.18) e tentam reproduzir na educação de seus filhos aquela que receberam em sua própria infância. Podemos acrescentar que, mais uma vez, as concepções equivocadas acerca do desenvolvimento humano e da concepção de sociedade alimentam essas práticas.

A reflexão que realizamos anteriormente sobre a diferença entre a concepção de conceitos e de categorias históricas se aplica neste momento novamente. É comum que a infância seja entendida como um conceito imutável, a-histórico. Assim, o pai compreende que a sua função é a mesma em todos os tempos e as formas utilizadas para propiciar a educação de filhos também o são. Se, na infância, foi educado através do uso de violência física, da imposição de respeito a qualquer preço, acredita que o mesmo se aplicaria hoje na educação de seus próprios filhos.

Novamente, podemos retomar a importância de que os programas de acompanhamento e orientação familiar, desenvolvidos pelo Psicólogo, possam ser embasados em compreensões problematizadoras e que desmistifiquem a idéia de que as relações são as mesmas em todos os tempos.

Se falarmos mais especificamente sobre o acesso que os pais atendidos pelo SUAS – *usuários* das políticas de Assistência Social – tiveram à educação escolar, podemos, apoiados em dados de pesquisas, afirmar que foi um acesso precário à escolarização. Percebemos, além do baixo nível de escolarização e do alto índice de analfabetismo, a ausência de programas educativos voltados à orientação destas famílias para que executem o compromisso de humanização aqui discutido.

Não tendo tido acesso à educação formal, sendo semi-alfabetizados ou analfabetos, como estes pais teriam acesso a informações que lhes permitam refletir sobre a importância de um projeto de educação específico para a sua família, conforme propõe Makarenko (1981)?

Mais uma vez afirmamos sobre a necessidade de que o Psicólogo que atua junto ao SUAS esteja comprometido com um projeto de humanização e tenha como norte a coletividade. E propomos que este projeto de humanização seja posto em prática mediante várias ações. Ações estas direcionadas às famílias, às crianças, à sua equipe de trabalho e às proposições junto às políticas públicas. Entre elas podemos conceber os próprios grupos de casais que esperam o nascimento de um filho, os grupos de pais e as intervenções socioeducativas voltadas às próprias crianças.

Makarenko (1981) explicita que a própria conduta dos pais exerce significativa importância sobre a educação de seus filhos:

O exemplo é o melhor método educativo. Não se pense que se educa a criança somente quando se conversa com ela, ou quando se lhe ensina ou lhe ordena alguma coisa. O pai educa em todos os momentos, inclusive quando está ausente. (...)

Existem pais que acreditam poder encontrar alguma receita educativa engenhosa e que assim o problema fica resolvido. (...) Tais milagres não acontecem. Não existe receita válida quando o educador não tem as mínimas condições necessárias. (...)

A educação exige uma atitude séria, simples e sincera. (...) A menor falsidade, artifício, palhaçada ou futilidade condenam a tarefa educativa ao fracasso. (...)

Os artificios dissimulam a realidade e entretêm os pais fazendo com que eles percam tempo. (pp. 22-23)

Ante estas idéias defendidas pelo autor, reafirmamos a importância de que, para que assumam tais atitudes, é necessário que os pais tenham acesso a informações que lhes permitam compreender a importância de sua intervenção no desenvolvimento psicológico dos filhos, assim como o lugar que ocupam em uma sociedade de classes.

As peculiaridades no desenvolvimento apresentadas pela criança em seu primeiro ano de vida e a importância que se atribui a quem cuida dela só podem ser apropriadas pela família se esta tiver acesso a essas informações. A função da família é uma função histórica e cultural e, portanto, a apropriação de seu papel precisa ser mediada: ninguém se transforma em pai e mãe simplesmente por meio da procriação.

Revisitando a questão do desenvolvimento infantil, Vygotski (1932/1996) afirma que é por volta dos dez meses que a criança inicia o desenvolvimento “(...) das formas de comportamento mais complicadas: a primeira utilização da ferramenta e o emprego das palavras para expressar o desejo” (p. 287). A linguagem, por ser concebida como instrumento do pensamento, conforme propõe Vigotski, seu desenvolvimento acontece atrelado ao desenvolvimento do pensamento. E assim, com o desenvolvimento da linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: o que antes era percebido sem palavras vai sendo substituído pela percepção verbal, dotada de sentido.

De acordo com Toassa (2004), é por volta dos quatro anos de idade que a palavra deixa de ter a função de simples comunicação para funcionar como ferramenta para a organização da conduta da própria criança. Isso pode ser percebido através da observação de que, neste período, a criança muda sua concepção de mundo com frequência, e os “traços estáveis do ponto de vista da personalidade infantil apresentam-se apenas na idade escolar” (p. 59). Até a idade escolar, segundo esta autora, a infância pode ser considerada como um período de aprendizagem da sobrevivência autônoma.

Retomando o que explicitamos na sessão anterior, a criança ainda não se mostra capaz de planejar suas atividades, uma vez que sua consciência ainda não é pautada no pensamento

verbalizado. Esta forma de ser justifica que precise de constantes orientações daqueles que cuidam dela, precisa de um ambiente subsidiado por regras e normas que sejam claras e acessíveis à sua compreensão. Somente depois que a consciência for capaz de se apoiar no pensamento verbalizado, a criança passa a desempenhar uma maior autonomia e capacidade de planejar suas ações e tomar suas próprias decisões.

De acordo com Makarenko (1981) a essência do trabalho educativo exercido pela família neste período não consiste “[...] nas conversas com a criança, na influência direta sobre ela, mas na organização da família, na organização da vida da criança e no exemplo que se lhe oferece da nossa própria vida pessoal e social” (p. 24). Dito de outro modo, a criança carece das condições básicas que lhe permitam organizar a própria vida e tomar decisões. Quando a família atende a esta carência, oferecendo-lhe um ambiente organizado, com regras claras, instruções compatíveis ao seu entendimento e estimulação à aquisição de novos aprendizados, está, na verdade, oferecendo subsídios para que organize a sua própria estrutura de pensamento. Ou seja, a criança apropria-se da organização que lhe é oferecida como uma forma, um modelo de organização do qual ela se apropriará.

Contextualizando essas afirmações com a prática do Psicólogo junto aos SUAS, reafirmamos a importância de um trabalho voltado à orientação familiar que garanta que as famílias tenham acesso a estas informações e possam se apropriar desta reflexão.

3.3.3 A brincadeira de papéis sociais na criança pequena

De acordo com Vygotski (1933), na *idade pré-escolar*, que corresponde ao período entre os três e sete anos, acontecem mudanças bastante específicas na criança. Enquanto nos períodos anteriores predominava a união entre afeto e percepção, que mantinha a criança presa à situação imediata, na *idade pré-escolar*, a criança começa a agir mais em função de *tendências e motivos internos* do que por estímulos fornecidos por objetos externos. E isso permite que ela se envolva em atividades de jogos. Sobre isto, podemos novamente, conforme já fizemos na sessão II, fundamentarmos-nos em Vygotski (1933):

A ação em uma situação que não é vista, mas apenas concebida num nível imaginativo e em uma situação imaginária, ensina a criança a guiar seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da situação. (p. 9)

A imaginação é uma possibilidade e passa a manifestar-se como atividade principal da criança nessa etapa de desenvolvimento. O modo como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas possibilita que a criança comece a ganhar uma maior autonomia em relação às pessoas e aos objetos que a rodeiam. E o exercício da imaginação permite que ela crie situações novas, que se expressam por meio da brincadeira. A criança passa a ser determinada pelas ideias, não mais pelos objetos. Isso representa uma grande mudança na relação da criança com o meio circundante.

Nas relações sociais, isto se expressa por meio de uma maior espontaneidade e autonomia, permitindo, aos poucos, vá superando a necessidade absoluta de intermediação de adultos para se relacionar com o mundo e para nele sobreviver. Nas brincadeiras, ela imita o adulto em suas atividades, treinando a autonomia por meio da imaginação.

Assim como Vygotski (1932/1996) considerou fundamental, nessa etapa, o desenvolvimento da percepção e da linguagem como estreitamente vinculados entre si, também Leontiev (1987) expressou algo similar: “(...) a criança que ainda não alcançou a idade pré-escolar, se encontra como se estivesse em poder das impressões externas” (p. 59).

De acordo com Elkonin (1987b), por meio do jogo e em colaboração com o adulto, a criança modela a relação entre as pessoas.

Pasqualini (2006) afirma que o jogo de papéis permite à criança a apropriação do sentido social das atividades humanas, ao possibilitar a inclusão das ações da criança no sistema social de relações humanas. E outra qualidade dessa etapa de desenvolvimento, destacada por Leontiev (2001b), refere-se à manifestação da contradição entre o rápido desenvolvimento da necessidade da criança de agir com objetos e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações. Ela imita o adulto e deseja agir igual a ele – dirigir um carro, preparar a comida, ir para o trabalho –, contudo, não é capaz de fazê-lo, particularmente porque “[...] ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (Leontiev, 2001b, p. 121). A brincadeira de papéis sociais entra em ação como um exercício fantasioso, imaginativo, criativo de tais funções.

Elkonin (1987a) afirma que o jogo promove a transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato. E, de acordo com Pasqualini (2006), o jogo “[...] promove o desenvolvimento psíquico da criança em função da exigência de subordinação às regras implícitas (inerentes ao papel), na medida em que exige a contenção dos impulsos imediatos, sua subordinação à função (papel) assumida e a capacidade de dominá-los enquanto se

estende a situação lúdica” (p. 154). Elkonin (1987a) evidencia ainda a relação entre a atividade da criança e o desenvolvimento da sua consciência.

Martins (2006), ao discutir sobre este mesmo assunto, destaca que a importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento infantil se relaciona, em particular, à constatação de que, quando brinca, a criança aprende a ser e a agir diante das coisas e das pessoas. Por meio das brincadeiras, a criança representa as diversas situações da vida cotidiana, podendo reagir diante delas. Para tanto, imita, em especial, as situações de sua vida cotidiana, e fantasia inclusive suas superações. O que nos permite afirmar sobre a importância do ambiente familiar e sua organização como ponto de partida para este exercício da criança, dada, como afirmado anteriormente, a importância deste ambiente e das relações ali estabelecidas para o seu desenvolvimento.

À medida que os pais têm conhecimento sobre a importância de que seja permitido e facilitado à criança o envolvimento em brincadeiras, muito se contribui para o desenvolvimento dela. Quando a brincadeira é possibilitada e valorizada por aqueles que cuidam da criança, ampliam-se as possibilidades de que a mesma envolva-se nestas atividades de um modo mais integral. Por outro lado, se a criança é impossibilitada de brincar, quer por falta de tempo ou espaço, quer pela proibição que lhe é imposta por aqueles que cuidam dela, esse exercício fica limitado e até mesmo comprometido. Por concebermos a brincadeira como um ensaio para a vida adulta, por meio da qual se dá a apropriação dos modos pelos quais se exercitam os papéis sociais, podemos supor a limitação que isso pode impor ao desenvolvimento infantil.

O Psicólogo que atua junto ao SUAS pode promover o conhecimento junto às famílias sobre a importância dessa etapa do desenvolvimento humano, ampliando a consciência sobre as brincadeiras de papéis, podendo favorecer que se construa um ambiente familiar saudável ao desenvolvimento infantil, contribuindo para a valorização dessa atividade pelos pais e aumento da tolerância dos mesmos acerca dessa necessidade da criança.

O conhecimento sobre esse período de desenvolvimento favorece ao Psicólogo a proposição de metodologias mais adequadas ao atendimento da criança nesta idade, tanto nos atendimentos que ele próprio executa com essas crianças como nos dos outros profissionais da sua equipe de trabalho.

Os documentos do SUAS indicam que os espaços para o atendimento das crianças nesta idade precisam ter condições físicas e recursos didáticos – brinquedos, jogos, materiais pedagógicos – apropriados ao trabalho com elas. O estudo sobre o modo como a criança se desenvolve possibilita ao profissional traçar uma relação dos brinquedos, jogos, espaço físico

e outros materiais que melhor se adequem às necessidades e possibilidades de desenvolvimento da criança nesta idade. Além disso, acreditamos que o profissional possa ter maior clareza acerca da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a personalidade das crianças.

Vale ressaltar, quanto a atividade do Psicólogo no SUAS, que sua ação está voltada mais especificamente à família. Sua maior contribuição constitui-se no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil levado aos adultos que cuidam da criança e os encaminhamentos referentes às políticas públicas locais, relacionadas aos programas e projetos de intervenção junto às crianças desta faixa etária.

A proposição de espaços para brinquedotecas, salas de jogos e brincadeiras nos CRAS, a participação na capacitação de professores dos Centros de Educação Infantil, bem como a sensibilização de lideranças comunitárias podem e muito favorecer para que as necessidades das crianças venham a ser amplamente atendidas e com mais qualidade.

A capacidade de planejamento e organização da criança nesta idade é quase nula. Em suas brincadeiras, elas apoiam-se na organização do seu próprio ambiente familiar ou escolar e enveredam-se pela brincadeira de um modo espontâneo e não planejado: vai brincando conforme a brincadeira vai sendo posta em prática, embora não possamos esquecer que mesmo a brincadeira de papéis possui regras. O adulto pode ajudar a criança a enriquecer esse momento, trazendo elementos que a auxiliem na compreensão do mundo.

Segundo Mukina (1996), nesse período, as primeiras brincadeiras reproduzem situações reais vivenciadas pelos adultos e somente depois, por volta dos quatro ou seis anos, as crianças desprendem-se dessas características e são capazes de um exercício mais amplo de criatividade, demonstrando maior capacidade em seguir e traçar regras mais amplas e regras implícitas no cotidiano. Estas constatações nos permitem destacar sobre a importância do jogo de papéis tanto para o exercício das atividades cotidianas pela criança como para a ampliação de sua consciência sobre a realidade e sobre o mundo que a rodeia.

Reafirmamos a importância que a família pode representar diante dessas atividades ao oferecer à criança um ambiente familiar organizado e com regras explícitas. Anteriormente, já discutimos sobre as proposições de Makarenko (1981) com relação a este assunto. Agora nos ateremos a afirmar novamente sua importância ao desenvolvimento infantil.

As brincadeiras de papéis sociais agem também sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, atenção, memória, sentimento, etc.), uma vez que influem diretamente sobre o desenvolvimento da consciência. Na idade pré-escolar,

vão sendo criadas as condições para que a criança se torne cada vez mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações.

É necessário que se ensine a criança a interagir com o mundo que a cerca, visto que a humanização ocorre pela via do processo educativo. É por meio das relações sociais vivenciadas, sobretudo daqueles que cuidam dela, que a criança vai se apropriando da cultura e, com isso, o desenvolvimento das funções psicológicas de elementares se convertem em superiores.

Se concebermos que a ampliação da consciência possibilita o entendimento crítico da realidade, podemos afirmar que as ações e atitudes da família, diante do cuidado com a criança, podem influenciar significativamente sobre o desenvolvimento do psiquismo. Ao Psicólogo que atua junto ao SUAS caberia, então, trabalhar em prol da ampliação dos conhecimentos sobre desenvolvimento humano e sobre as relações familiares.

Ao conceber as funções psicológicas superiores como especificamente humanas e tendo seu desenvolvimento apoiado na cultura, explicita-se a importância que o ambiente cultural tem para o desenvolvimento destas funções. A memória, a atenção, o pensamento, bem como as demais funções psicológicas superiores não se desenvolvem apenas pela maturação de estruturas biológicas. Antes disso, apoia-se na relação estabelecida entre o indivíduo que se desenvolve e a cultura, ideia que vimos defendendo neste trabalho. Como já anunciamos anteriormente, a formação de conceitos ocorre por meio do acesso da criança ao saber, em nível da vida cotidiana – como conhecimento espontâneo, ou no processo educativo – como conhecimento científico.

Não sendo as funções psicológicas superiores inatas e também não sendo dadas ou herdadas de modo biológico, entendemos que um ambiente rico em recursos e informações culturais, ou pode oferecer à criança maiores condições de apropriação do legado produzido pelas ciências. Então, é necessário que os pais tenham acesso a esta informação para que valorizem a organização de um ambiente familiar de modo que atenda melhor a esta necessidade e que os pais tenham acesso a tais recursos. A criança precisa de espaço, brinquedos, materiais diversos e informações.

De igual modo, os pais precisam de conhecimentos que lhes possibilitem agir diante da criança de modo a atender a suas necessidades. Acreditamos que a possibilidade dos pais humanizarem seus filhos passa pela humanização deles próprios. Desse modo, é necessária a garantia de acesso a bens materiais e culturais que possam ser transmitidos aos filhos no processo educativo.

As ações do Psicólogo junto ao SUAS devem reivindicar que as famílias tenham acesso a tudo isso. Se o ambiente familiar é limitado em informações, é preciso possibilitar o acesso às informações: o Psicólogo pode trabalhar tanto com o atendimento individual às famílias quanto propor programas de orientação familiar através de intervenções grupais. Se o ambiente familiar é limitado em recursos financeiros e, pelo diagnóstico, o Psicólogo constata interferências ao desenvolvimento da criança, podem ser elaboradas propostas de intervenção que possibilitem a oferta de subsídios materiais à família (aquisição e doação de brinquedos, materiais didáticos diversos, auxílio alimentação, auxílio moradia, entre outros – de acordo com a realidade orçamentária de cada município). Há a alternativa de serem criadas redes de apoio nas próprias comunidades, com propostas de atividades coletivas voltadas às famílias que têm crianças nesta idade, como a criação de espaços destinados à confecção de brinquedos e conhecimento de brincadeiras, entre outras. Deve ainda ser problematizado o aumento das vagas nos CEIs e a oferta de um atendimento educacional de qualidade nestes centros.

Não defendemos a idéia que o CEI possa substituir a família e os investimentos voltados às famílias. Afirmamos que, sendo a educação infantil um direito firmado em lei, a ampliação de vagas deve ser promovida, de forma que os centros se constituam em espaços organizados e sistematizados de promoção do desenvolvimento, por meio da aprendizagem de conteúdos curriculares. Como afirma Facci (2004), a aprendizagem dos conhecimentos científicos promove o desenvolvimento psicológico.

Se as crianças de famílias que são vulneráveis econômica e socialmente tiverem acesso à educação infantil de qualidade, os profissionais que trabalham junto ao SUAS teriam a possibilidade de realizar um trabalho mais amplo com as famílias. Se a criança tem acesso à educação infantil, entendemos que isto possibilita um melhor desenvolvimento da mesma. Se, além desse acesso, ainda houver atendimentos junto às famílias que primem pela ampliação da consciência sobre o desenvolvimento e necessidades infantis e a importância dos adultos neste processo, acreditamos que essas ações aliadas possam subsidiar a superação de dificuldades e situações limitadoras de um modo efetivo em nível mais particular. No sentido mais amplo, consideramos que somente uma transformação coletiva pode provocar a mudança na estrutura social, que, por sua vez, alterará as relações materiais, para que todos possam ter uma emancipação plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-nos em Sawaia (1999), concebemos que o trabalho com as famílias pode representar, de fato, um modo de colaborar para que as pessoas enfrentem melhor as dificuldades vivenciadas, por meio da ampliação de consciência que tal trabalho pode promover. A superação, do nosso ponto de vista, deve ir além do enfrentamento da situação de penúria que muitas famílias vivem; deve ir ao encontro de uma dada organização social que possibilite a todos o acesso aos bens materiais e culturais. E, para que isso aconteça, o profissional precisa estar preparado teórica e metodologicamente para atuar nesse contexto.

Entendemos, ao considerar as ênfases delineadas nas políticas públicas, particularmente de assistência social, que as transformações que ocorrem na sociedade não dependem unicamente da ação do Psicólogo ou das famílias isoladamente. Tais transformações dependem de ações coletivas. Quanto a isso, podemos nos apoiar em Barroco (2004) quando afirma que os Psicólogos nem sempre “[...] alcançam o êxito esperado, pois não conseguem mudar somente pelas alterações no interior de sua prática o curso de uma história escrita por milhares de mãos” (p. 171). Na sociedade capitalista, as relações se estabelecem sobre estruturas de poder que, em suas propostas, visam à promoção da alienação. E produzem alienação realmente.

No que se refere às políticas sociais voltadas à infância destacamos Chaves (2008) quando ao se referir à proposta de Educação Infantil na década de 1960 afirma que “a formação da criança para a convivência democrática, numa escola ativa, espontânea e produtiva, sem colocar em questão as lutas de classe, atenderia às necessidades hegemônicas tanto econômicas quanto políticas do período”. Acrescentamos a afirmação de que em cada período histórico as necessidades econômicas se configuram de modo específico e as políticas de educação, bem como as de assistência social, se colocam a serviço das necessidades do capitalismo. Se não considerarmos as relações de classe que permeiam o lugar que cada um ocupará na sociedade, muito pouco pode ser feito em prol daquele que está sendo alijado do processo de humanização.

Uma leitura um pouco mais crítica das relações estabelecidas na sociedade nos remete à constatação de que a sociedade capitalista, tal como está estruturada, traz tantas contradições na divisão e acúmulo de capital e, como consequência, no acesso aos bens necessários à sobrevivência, que, para manter-se em funcionamento, necessita de articular modos que permitam não apenas a sobrevivência daqueles que ficam às margens da sociedade capitalista,

mas garantir o acesso a bens e serviços que torne útil todo homem que vende sua força de trabalho.

De acordo com Mészáros (2003), a sociedade capitalista articula políticas que primam pela ordem vigente, ou seja, pela manutenção da sociedade dividida em classes, tal como a temos, com o acúmulo de capital por uns e a expropriação da maioria. Segundo este ponto de vista, as políticas públicas são propostas justamente para manter essa lógica: “Estas [*as políticas públicas*] não existiam para benefício das pessoas – a grotesca justificativa ideológica –, mas para benefício único do poder de ocupação, de forma a lhe dar condições de impor políticas que melhor atendam aos seus interesses” (Mészáros, 2003, p. 55, grifo nosso).

Segundo este autor, há duas divisões do trabalho, uma delas horizontal e a outra vertical/hierárquica. A divisão horizontal consiste na divisão funcional, em que cada trabalhador desempenha dada função. A outra divisão refere-se a um controle hierárquico, no qual a função principal é “(...) proteger os interesses vitais do sistema, assegurando a expansão contínua da extração do sobressalto baseada na exploração máxima praticável da totalidade do trabalho” (Mészáros, 2003, p. 18).

Assim, um processo de mudança no modo como a sociedade se articula requer muito mais que um processo participativo na tomada de decisões. Envolve a concepção de que esta participação do cidadão, conforme é descrita nas políticas públicas atuais, trata-se de uma participação no nível da aparência.

(...) o modo de tomada de decisão – em todas as variedades conhecidas e viáveis do sistema do capital – é sempre uma forma autoritária, de cima para baixo, de administrar as várias empresas. É compreensível, portanto, que toda a conversa sobre “divisão de poder” com os trabalhadores, ou de “participação” deles no processo de decisão do capital pertence ao reino da pura ficção, ou de uma camuflagem cínica do real estado de coisas. (Mészáros, 2003, p. 99-100)

Ao nos apropriarmos da análise que Mészáros (2003) faz da sociedade capitalista e estendermos tal reflexão para a análise da atuação do Psicólogo e outros profissionais que trabalham junto às políticas do SUAS, é possível inferir que se atribui ao profissional a demanda de que sejam desenvolvidas práticas voltadas à reflexão e emancipação das famílias atendidas; justifica-se que tais práticas tenham em vista a superação de vulnerabilidades vivenciadas por estas famílias e pela sociedade da qual fazem parte. Entretanto tais “vulnerabilidades” podem ser entendidas como mazelas do próprio capitalismo e a superação

das mesmas não se encontra, portanto, relacionada à intervenção direta do profissional junto às famílias. Antes disso, a superação destas situações estaria relacionada à superação das relações da sociedade capitalista tais como se estabelecem na atualidade.

Neste sentido, refletir sobre a possibilidade e estratégias para a superação dos riscos e problemas sociais envolve pensar em proposição de políticas voltadas à superação do capitalismo. Sem que esta relação no modo de produção se altere, pouco se pode fazer diante das “vulnerabilidades” e riscos sociais.

As desigualdades sociais, a exclusão social, o desemprego, bem como outros problemas sociais da atualidade explicam-se pelas crises provocadas pela lógica capitalista, não podendo ser compreendidas como fenômenos que engendram explicações em si e, portanto, não têm *em si* a possibilidade de superação.

De acordo com Mézáros (2003) “[...] isso não quer dizer que possamos todos descansar e esperar até que se complete a ação necessária, porque isoladamente ela nunca se completará” (pp. 81-82). Quando o governo institui programas e os apresenta como proposta de superação de desigualdades e conscientização do homem enquanto *cidadão de direitos*, é preciso que fiquemos atentos ao que isto representa em sua essência.

Falando mais especificamente do SUAS, a aparência é que se trata de um sistema voltado à ampliação do acesso das pessoas aos direitos à cidadania e promoção de ações que superem a alienação. Mas essa é a análise que se leva em conta apenas da aparência. Na essência, consiste em uma política de governo voltada à sociedade capitalista. Cabe aqui questionarmos: Como falar em direitos em uma sociedade caracterizada pela divisão de classes? A igualdade de direitos não romperia com a estrutura (política e social) da atual sociedade?

Precisamos refletir também sobre o modo como a família é tomada: foco das intervenções nas propostas do SUAS. Melman (2002) afirma que, nas políticas de saúde mental, há riscos de que a concepção de família adotada as culpabilize. Frente às discussões que apresentamos na terceira sessão deste trabalho, podemos afirmar que este risco de culpabilização também se aplica às PNAS.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre a proposta de que se trabalhe com o protagonismo e autonomia das famílias. Que protagonismo é este e que autonomia é esta que tanto se fazem presentes nas propostas do SUAS?

Entendemos que a Psicologia tem importante função junto aos projetos e programas referentes a estas políticas. E, para trabalhar em um projeto de humanização, o profissional precisa propor-se a realizar uma leitura crítica da organização da sociedade, que lhe permita

superar a alienação e alicerçar sua prática em uma compreensão problematizadora das relações sociais estabelecidas.

O Psicólogo tem, no mínimo, duas opções distintas para posicionar-se diante dessa demanda: uma delas implica em conceber cada membro da família como ser livre e capaz, portanto, protagonista da sua própria vida; e outra delas em reconhecer o homem como imerso nas relações sociais, produtor e produto delas.

Conceber o homem como um ser completamente livre pode significar culpabilizá-lo pelos seus fracassos e dificuldades. Pode significar, ainda, não considerar as contradições da sociedade como responsáveis pelas *vulnerabilidades* presentes na atualidade.

É preciso desnaturalizar a compreensão que temos de família:

(...) *desnaturalizar* as famílias é, portanto, permitir-lhes compreender por que *são o que são*, saindo da cilada do *como naturalmente deveriam ser*. Isso não significa retirar dos pais e dos filhos responsabilidades civis e sociais que observar, adentrando uma condição de anomia, mas permitir que os sujeitos pensem diferentes formas de existência possíveis, num vir-a-ser. (Barroco, 2004, p. 192, grifo nosso)

Nos documentos legais, fica implícita a ideia de que o indivíduo se desenvolve por meio da relação com a sociedade, entretanto isto não é referenciado em nenhuma teoria da Psicologia. Não fica clara a concepção que se tem de relação social e de sociedade. Se nos apoiarmos na Psicologia Histórico-Cultural, podemos supor o Psicólogo que trabalha com a ampliação da consciência. Para tanto, é necessário ter uma concepção de homem que ofereça suporte a uma compreensão dialética da sociedade e da cultura como um todo e um posicionamento crítico que permita a constatação de que as políticas públicas, antes de serem revolucionárias, podem consolidar-se como práticas reacionárias. Podemos conceber tanto o protagonismo como a autonomia cerceados pelas ações e imposições do capitalismo.

Do Psicólogo que trabalha na assistência social, espera-se clareza na concepção das relações e nas metodologias de condução dos trabalhos voltados a atender, sobretudo, famílias em situações socioeconômicas vulneráveis.

Quanto à concepção de desenvolvimento humano presente na Psicologia Histórico-Cultural, destacamos que a personalidade humana é concebida por esta teoria como um construto histórico, visto que não é compreendida como dada ou herdada biologicamente e nem se manifesta desde o nascimento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o que permite ao indivíduo desenvolver sua própria subjetividade, que é histórica,

por se situar no tempo e no espaço, constituindo-se pela mediação da cultura. E o desenvolvimento de tais funções é, desde o nascimento do indivíduo, mediado por aqueles que cuidam dele e permeado pelas relações estabelecidas no ambiente que o circunda. A apropriação da cultura se faz pela interação com outras pessoas e o meio social. O pensamento, a linguagem, a memória, a abstração, a atenção e a imaginação – funções psicológicas superiores – não têm origem genética, mas social. E, portanto, não podem ser mensurados, pré-definidos ou justificados como condições inatas, hereditárias ou produtos da maturação biológica.

Retomamos as considerações de Martins e Paduan (2010) no que se refere à necessidade de que o profissional se reconheça como mediador do processo de constituição do indivíduo para que possa de fato ocupar esse espaço. O que justifica a nossa afirmação, neste trabalho, acerca da necessidade de que o Psicólogo amplie seu conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a constituição da subjetividade para que de fato possa atuar junto às políticas públicas de modo a promover a humanização.

Um profissional que trabalha subsidiado pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural não pode limitar-se a compreender o indivíduo apenas como resultado de um processo de desenvolvimento de estruturas orgânicas. Deve, sim, contrapor-se a esta compreensão e voltar suas ações profissionais à ampliação desta reflexão e à promoção de espaços e atitudes – tanto na família como na sociedade como um todo – que concebam o homem como um ser histórico e cultural, promovendo ambientes propícios ao desenvolvimento humano e à articulação de políticas públicas voltadas a estas necessidades. De acordo com Luria (1992):

A Psicologia do homem deve ocupar-se da análise das formas complexas de representação da realidade, que se constituíram ao longo da história da sociedade e são realizadas pelo cérebro humano. Ela deve substituir a anterior descrição subjetiva das formas complexas de atividade consciente por uma análise científica objetiva dessas formas, sem substituir essa tarefa pelo estudo dos processos fisiológicos que lhes servem de base nem limitar-se à descrição exterior dos mesmos. É essa a tarefa da ciência psicológica, que deve estabelecer as leis da sensação e percepção humana, regular os processos de atenção e memorização, de realização do pensamento lógico, formação das necessidades complexas e da personalidade, considerando todos esses fenômenos como produto da história social e sem separar esse estudo da análise dos

mecanismos fisiológicos que lhes servem de base. É isto que constituirá a essência da Psicologia geral no todo e da psicologia do homem no particular. (p. 7)

Apesar de o presente trabalho estar voltado ao desenvolvimento infantil entre zero e seis anos, convém destacarmos que a Psicologia Histórico-Cultural não considera o desenvolvimento como um processo conclusivo, de modo que, ao atingir a adolescência ou vida adulta, permaneça estanque. Antes disso, concebe-se que tanto o desenvolvimento quanto a personalidade estão em constante transformação por intermédio das relações estabelecidas entre o indivíduo e a cultura. Desse modo, quando se afirma o Psicólogo embasado por esta teoria, tal afirmação não se reduz ao trabalho com a infância ou para a infância somente.

As propostas do SUAS também não se restringem à infância: abrangem todos os períodos da vida, desde o nascimento até a velhice, passando, inclusive, por vivências específicas, como gestação, luto e reorganização familiar por perda de membros da família e situações de dificuldades eventuais provocadas por dadas situações específicas (como a perda de emprego, situações de catástrofe, questões sociais relacionadas à saúde, saúde mental e deficiências, entre outros). De modo que o profissional é chamado a trabalhar com diversas demandas.

Conforme explicitamos na apresentação deste trabalho, nosso objeto de estudo relacionou-se especificamente à idade entre zero e seis anos, por isso nos dedicamos a explicitar como acontece o desenvolvimento nesta idade e a função da família neste período.

Para compreendermos as políticas públicas de assistência social tal como se estruturam na atualidade, traçamos, neste trabalho, uma pesquisa acerca da história de seu desenvolvimento. Assim, nos apoiamos na história do atendimento destinado à criança pequena no Brasil para chegarmos à compreensão do SUAS e do modo como ele propõe a atenção à infância na atualidade.

Destacamos o caráter histórico e nada natural desta política. Destacamos também a presença da ideologia capitalista nestas propostas. E afirmamos, sobretudo, a importância de que o profissional esteja preparado teórica e metodologicamente para assumir este espaço de atuação.

A principal dificuldade encontrada ao longo deste trabalho se refere à escassez de materiais produzidos acerca desta temática. Como resultado de um levantamento bibliográfico, encontramos os trabalhos desenvolvidos por Afonso (2006), Lucena Filho (2008), Arantes (2009) e Ximenes (2009), que se voltam à discussão da atuação da Psicologia

em interface com o SUAS. Contudo, nenhum desses trabalhos se voltou, especificamente, ao estudo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, subsidiando o trabalho do Psicólogo, que é objeto do presente trabalho.

Desse modo, em diversos momentos, apropriamo-nos de resultados de trabalhos realizados acerca de outras áreas de atuação da Psicologia – como as políticas de saúde e de educação, por exemplo – para subsidiar as análises e discussões aqui propostas.

Cabe ainda ressaltar que, neste trabalho, não nos ativemos à análise e discussão das condições oferecidas aos profissionais para que as intervenções aconteçam de modo efetivo – nos referimos aqui ao espaço físico, recursos humanos, materiais didáticos e pedagógicos, e, inclusive, à remuneração oferecida para o desempenho deste trabalho. Não é objeto deste estudo tratar sobre estes aspectos. Entretanto acreditamos que esta seja uma análise importante a ser feita. E não podemos ignorar estes aspectos.

Defendemos que a prioridade para a intervenção diante de uma demanda de trabalho deve ser um posicionamento teórico e crítico sobre esta demanda. E defendemos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural se apresentam como subsídios que contribuem substancialmente com um projeto de humanização das políticas públicas e como uma ampla ferramenta aos psicólogos que trabalham neste contexto.

Finalizamos, destacando a afirmação de Asbahr e Souza (2007) sobre a importância de práticas que promovam o pensamento reflexivo no indivíduo:

O compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória também implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu *status* de ser pensante. Ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia. (p. 187)

REFERÊNCIAS

Afonso, M.L.M. (2006). O trabalho com famílias – uma abordagem psicossocial. *Cadernos de Assistência Social: Trabalhador* [cooredenação: núcleo de apoio à Assistência Social, coordenador Leonardo Avritzer]. Belo Horizonte: NUPASS, pp. 163-186.

Arantes, M.E. Prefácio. In L.R. da Cruz & N. Guareschi. (2009). *Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas* (pp. 7-11). Petrópolis, RJ: Vozes.

Arce, A. (2004, abril). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 9-25.

Ariés, F. (1978). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Asbahr, F. da S.F. & Souza, M.P.R. (2007). Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: M.E.M. Meira & M.G.D. Facci. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 185-220). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barroco, Sonia S. (2004). A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia. In: Duarte, N. (org.) *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.

Behring, R.E. & Boschetti, I. (2008). *Política social: fundamentos e história* (Vol.2. 4a ed.). São Paulo: Cortez.

Bertolli Filho, C. *História da Saúde Pública no Brasil*.

Boarini, M.L. & Borges, R. F. (1998, janeiro/junho). Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Revista Estudo em Psicologia*, Natal, 3 (1), pp. 83-108.

Bock, A.M.B. & Aguiar, M.J.de A. (2003). Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: A.M.B. Bock (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 132-160). Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil (2006). *Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social. Orientações técnicas para o centro de referencia da assistência social*. Brasília, DF: MDS.

Brasil (2010). *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*. Recuperado em 27 de outubro de 2010 de www.mds.gov.br.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.1988. Recuperado em 2 de julho, 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

Brasil. (1993). *Lei Orgânica da Assistência Social*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. (2005a). *Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. (2005b). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate Fome. *Norma Operacional Básica – NOB/SUAS*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. (2008). *Capacitação para implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e do Programa Bolsa Família – PBF*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2005). *Política Nacional de Assistência Social, Sistema Único de Assistência Social e Norma Operacional Básica da Assistência Social*. Brasília, DF: MDS.

Camargo, M.L. (2005). *A adoção tardia no Brasil: desafios e perspectivas para o cuidado com crianças e adolescentes*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2. 2005, São Paulo.

Chaves, Marta (2008). *O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960: o caso da*

Educação no Jardim de Infância. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Curitiba [s/n].

Conselho Federal de Psicologia. Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (2007). *Referências técnicas para atuação do/a Psicólogo/a no CRAS/SUAS*. Brasília, DF: CFP.

Costilla, L.F.O. (2006). *Pensando o estado: sociedade política e sociedade civil hoje, no Brasil e no México*. In Carleial A. N. (Org.). *Projetos nacionais e conflitos na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC/Edições UECE; México: UNAM.

Davidov, Vasili. Principales periodos del desarrollo psíquico del niño. In: _____. *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico* (pp 67-91). Moscú: Editorial Progreso, 1988.

Duarte, N. (2006). Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In A. Arce & N. Duarte. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.

Eidt, N.M. & Tuleski, S. C. (2007, maio) O método da Psicologia Histórico-Cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. *Anais do Congresso Internacional de Psicologia – CIPSI*. Maringá, PR, (71-73).

Elkonin, D. (1987a). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In V. Davidov & M. Shuare. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS* (pp. 83-102). URSS: Progreso.

Elkonin, D. (1987b). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS* (pp. 104-124). URSS: Progreso.

Elkonin, D.B. (1988). *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

Elkonin, D.B. Epílogo. In: Vygotski, L.S. *Obras Escogidas*, tomo III (pp. 380 – 395). Madrid: Visor, 1931/1995.

Engels, F. (1990). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (4a ed.). São Paulo: Global.

Facci, M. da G. D. (2004a, abril). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24 (62), 64-81.

Facci, M. da G. D. (2004b). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

Freitas, M.F.Q. (1999). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária – práticas da psicologia em comunidades nas décadas de 60 a 90 no Brasil. In: Campos, R. H. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 55-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

Golder, M. (Org.). (2004). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã.

Höfling, E.M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21(55), 30-41.

Kishimoto, T.M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A.N. (1960). Desarrollo de la psiquis. La conciencia humana. In: A.N. Leontiev, S.L. Rubinshtein, S.L., A.A. Smirnov, & B.M. Tieplov (Orgs.). *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo.

Leontiev, A.N. (1980). Atividade e consciência. In V.M. Vilhena (Org.). *Práxis: a categoria materialista de prática social* (Vol. 2, pp. 32-57). Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A.N. (1982). *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación.

Leontiev, A.N. (1987). El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. In: V. Davídov & M. Shuare. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS* (pp. 57-70). URSS: Progreso.

Leontiev, A.N. (2001a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L.S. Vigotskii, A.R. Luria & N.A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (9a ed. pp. 59-83). São Paulo: Ícone.

Leontiev, A.N. (2001b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L.S. Vigotskii, A.R. Luria & N.A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (9a ed. pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Lucena Filho, E. L. (2008). *Reflexões sobre o psicólogo no CRAS*. Recuperado em 11 setembro, 2010, de <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/print.php?itemid=1195>.

Luria, A.R. (1991). *Curso de psicologia geral* (Vol. III, 2a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A.R. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.

Makarenko (1981) *Conferências sobre educação infantil*. Maria Aparecida A. Vizotto (Trad.). São Paulo: Moraes.

Martins, L. M. (2004, abril). A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 82-99.

Martins, L.M. & Cavalcante, M.R. (2005). *Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: Saberes pedagógicos*. Bauru: UNESP, MEC.

Martins, L.M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Marília, SP.

Martins, L.M. (2006). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce & N. Duarte. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.

Martins, Sueli T. M. & Vanessa C. Paduan (2010) A equipe de saúde como mediadora no desenvolvimento psicossocial Da criança hospitalizada. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 15, n. 1, p. 45-54, jan./mar.

Marx, K. (1980). *O capital. Crítica da economia política*. Livro1. Volume1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Meira, E.M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In M.E.M. Meira & M.G.D. Facci. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mello, S.L.de & Patto, M.H.S. (2008, outubro/dezembro). Psicologia da violência ou violência da psicologia? *Revista Psicologia*. USP, São Paulo, 19 (4), pp. 591-594.

Melman, J. (2002). *Família e doença mental: repensando a relação entre profissionais de saúde e seus familiares*. São Paulo: Escrituras, 2001.

Merisse, A. (1997). Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In A. Merisse et al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato* (pp. 24-51). São Paulo: Arte & Ciência.

Mészáros, I. (2003). *O século XXI – socialismo ou barbárie?* Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo.

Moura, R.H. (2008). *Saúde da família: (Des) encontros históricos da família brasileira com a higiene mental (1920-1940)*. (99 f.). Dissertação Mestrado em Psicologia – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª Drª Maria Lúcia Boarini. Maringá, PR.

Mukina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

Netto, J. P. (2001). O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: F.M.G. Nogueira & M.L.F. Rizzotto. *Estado e políticas sociais*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001.

Oliveira, Z. M. et al. (2002). *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis-RJ, Vozes.

Pasqualini, J.C. (2006). *Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP: Araraquara, 2006.

Pasqualini, J.C. (2010). *Princípio para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática de professor de educação infantil*. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP: Araraquara, 2010.

Pereira, M. A. R. (2006). A política de assistência social. *Cadernos de Assistência Social: trabalhador*. [Coordenação: Núcleo de Apoio à Assistência Social, coordenador Leonardo Avritzer]. Belo Horizonte: NUPASS, pp. 59-77.

Rosemberg, F. (2002, março). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (9a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Sawaia, B. (1999). Apresentação. In: B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 26-52). Petrópolis, RJ: Vozes.

Sawaia, B. (2003). Família e afetividade – a configuração de uma praxes ético-política: perigos e oportunidades. In: IEE/PUCSP (Org.). *Família, redes, laços e políticas públicas*.(pp. 39-50) São Paulo: EDUC.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética como yo la veo*. Moscú: Progreso.

Smirnov, A.A., Leontiev, A., Rubinshtein, S.L. & Tieplov. (1969). *Psicologia* (3a ed.). México, D.F: Grijalbo.

Toassa, G. (2004). *Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância*. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Tuleski, S.C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, PR: EDUEM.

Vigotski, L.S. (1930/1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1934/1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1930/1998a). *La imaginación y la arte en la infancia* (4a ed.). Madrid: Akal.

Vigotski, Liev S. (1930/1998b). El papel del ambiente en el desarrollo del niño. In Vigotski, Liev S. *La Genialidad Y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto: Buenos Aires, 1998.

Vigotski, L.S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (1927/2004). *Teoria e método em psicologia*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Vygotski, L.S. (1927/1991). *Obras escogidas* (Tomo I). Madri: Visor.

Vygotski, L.S. (1931/1995). *Obras escogidas* (Tomo III). Madri: Visor.

Vygotski, L.S. (1933/1996). *Obras escogidas* (Tomo IV). Madri: Visor.

Vygotski, L.S. [1933] *Play and its role in the mental development of the child*. Psychology and Marxism Internet Archive. Recuperado em 10 fevereiro, 2010, de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>.

Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1930/1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L.S. [1930] *A transformação socialista do homem*. Psychology and Marxism Internet Archive. Recuperado em 02 julho, 2007, de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>

Ximenes, V., Paula, L.R.C. de & Barros, J.P.P. (2009). Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Conselho Federal de Psicologia, 29 (4), 656-671.